

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 26 No. 4 2021

Mångfaldens skola, förskola och fritidshem

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal www.pedagogiskforskning.se. Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

Ägare: Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

Ansvarig utgivare: Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

Huvudredaktör: Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

Redaktör: Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionssekreterare: Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionsassistent: Camilla Forsberg, lektor, Linnéuniversitetet

Nationellt råd: Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Nilsberth (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Göran Bostedt (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: redaktion.pedforsk@lnu.se

Onlineportal: www.pedagogiskforskning.se

Alla publicerade bidrag i tidskriften lyder under Creative Common Licensen CC BY-ND.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
Artiklar	
När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge <i>Linda Palla</i>	7
Bedömningar för anpassning i tidig läsundervisning: Lärares erfarenheter av att utveckla elevers avkodningsförmåga <i>Ulrika B. Andersson & Håkan Löfgren</i>	30
Styrd skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning <i>Stefan Lund</i>	54
Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!” <i>Catarina Schmitt</i>	81
Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval <i>Catarina Economou</i>	100
English summaries	120
Essä	
Lärarskap: en essä om vad det innebär att vara lärare <i>Peter Lilja & Johan Dahlbeck</i>	127

Redaktionellt

Utlysning: ”Debatt 2022: Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?”	141
Erratum	143

Förord

Välkomna till årets sista nummer av Pedagogisk forskning i Sverige! I detta nummer belyser ett antal bidrag på olika sätt, utifrån olika perspektiv och i förhållande till olika pedagogiska verksamheter och aktörsgrupper hur vi kan förstå mångfaldens skola, förskola och fritidshem, dess möjligheter men även dess utmaningar.

Linda Palla undersöker i sin artikel *När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge*, hur barn i behov av särskilt stöd diskursivt konstrueras och kategoriseras i förskollärares utsagor på förskoleupprorets hemsida under hashtaggen #pressatläge.

I artikeln *Bedömningsförmåga för anpassning i tidig läsundervisning: Lärares erfarenheter av att utveckla elevers avkodningsförmåga* av Ulrika Andersson och Håkan Löfgren studeras förskoleklasslärares och lågstadielärares berättelser om sitt arbete med att använda bedömningsinformation för att göra anpassningar i tidig läsundervisning i relation till olika elevers förutsättningar och behov.

Stefan Lunds artikel *Styrd skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning* belyser hur en kommun genom skolomorganisation och bussning av elever i sin F-6 verksamhet söker hantera skolsegregationens negativa effekter och hur kommunala policyaktörers narrativ om styrd skolintegration kan förstås i detta sammanhang.

I artikeln *Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: "Här kommer vi rakt in tillsammans!"* studerar Catarina Schmidt utifrån en fallstudie av en läsfrämjande insats på ett fritidshem, vilka epistemologiska antaganden kring läsning som ligger till grund för insatsen och hur man kan förstå de praktikgemenskaper kring barnlitteratur och läsning som barn med olika förutsättningar och behov möter och involveras i.

I Catarina Economous artikel *Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval* fokuseras lärares motiveringar för att välja vissa skönlitterära texter i ämnet Svenska som andraspråk i gymnasieskolan, hur eleverna uppfattar dessa val samt förutsättningarnas och villkorens betydelse för olika elevgruppers utveckling.

I en essä på temat *Lärarskap- en essä om vad det innebär att vara lärare* ägnar sig Peter Lilja och Johan Dahlbeck åt en filosofisk undersökning av

undervisningsbegreppet och den pedagogiska relationens olika roller, där författarna föreslår begreppet lärarskap för att förstå lärares liv och arbete.

Vidare innehåller numret även en utlysningstext med vilken redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige vill bjuda in till en debatt om *"Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?"* som kommer att äga rum under hela 2022.

Med detta nummer vill vi önska alla våra läsare en God Jul och ett Gott Nytt År!

/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge

Linda Palla

Institutionen för barndom, utbildning, samhälle, Malmö universitet

ABSTRACT

Studien tar utgångspunkt i 1600 berättelser som finns publicerade på förskoleupprorets hemsida www.forskoleupproret.weebly.com under #pressat läge. Studiens syfte avgränsas till att identifiera och analysera förskolepersonals utsagor med fokus på de delar som rör barn som på olika vis konstrueras och kategoriseras som i behov av särskilt stöd inom diskursen om det pressade läget. Tre huvudfrågor ligger till grund för analysen: Vilka uttryck om barn som konstrueras som i behov av särskilt stöd blir framträdande inom diskursen om det pressade läget? Hur framställs och positioneras barn som subjekt i kategorin behov av särskilt stöd inom diskursen om det pressade läget? Hur framställs och positioneras förskolepersonal som subjekt i relation till de konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd som blir framträdande inom diskursen om det pressade läget? Kvalitativ tematisk innehållsanalys med teoretiskt stöd av Butler och Foucault användes. Granskningen visar att uttryck relaterade till barn i behov av särskilt stöd som diskursiv kategori är återkommande. Bilden av framförallt två kategorier av barn i behov av särskilt stöd blir framträdande på ett mer frekvent vis, eller med Butlers (1993/2014, 2005) uttryck om upprepade talhandlingar som skapar en sorts sanningsanspråk (jfr Foucault, 1971/1993, 1980): barn som kräver (mer) resurser och barn som behöver punktmarkeras. Positioneringar av barnen görs, med effekter att barnen blir till resurs- och tidstjuvar, riskskapare, energisläckare, glädjedödare och förskolepersonalen i sin tur de empatiska, otillräckliga, stressade, slutkörda, ledsna och sjuka subjekten.

INTRODUKTION

Forskningsresultat, lägesrapporter och kvalitetsutvärderingar bidrar till en bild av hur svensk förskola tampas med svåra utmaningar, även om den i vissa

avseenden är högt rankad i internationella mätningar (OECD, 2017). Också i dessa mätningar framhålls utvecklingsområden, exempelvis gällande arbetsförhållanden. Skolverkets (2017) lägesbedömning bekräftar bilden av ett för förskolan utmanande läge då det till exempel råder brist på förskollärare och att arbetsmiljön är främsta anledningen till att förskollärare lämnar sitt yrke. Ett av de utvecklingsområden som Skolverket påtalar relaterar till att skapa en (för)skola som möter varje barn och dess rätt till stöd och utmaningar. Lärare ses betjänta av bättre förutsättningar för att utveckla sin undervisning, vilka det är huvudmännens och rektorers skyldighet att tillgodose. ”Huvudmän för förskolan måste i högre grad fördela resurser utifrån förutsättningarna och behoven på varje förskola” (s. 18). Skolinspektionens (2017) granskning av arbetsätt runt barn som konstrueras som varandes i behov av särskilt stöd synliggör kvalitetsskillnader kring särskilt stöd i förskola.

Persson och Tallberg Broman (2019) har identifierat dilemman och problem i förskollärares uppdrag mot bakgrund av psykisk ohälsa och hög sjukfrånvaro. De redogör bland annat för förskollärares upplevelser av otillräckliga personalresurser för barn som förskollärarna konstruerar som i behov av särskilt stöd. Förskollärarna anger att det föreligger alltför knapphändiga resurser till barn som kan uppfattas vara i stora behov av omsorg likväl som anpassningar av pedagogisk, social och fysisk miljö.

Förskolepersonal bidrar till bilden av en nutida ansträngd situation även på andra vis. Under år 2018 och 2019 genomfördes i olika delar av landet flera manifestationer för en bättre arbetsmiljö för anställda i förskola. Dessa manifestationer ingick som en del i det så kallade Förskoleupproret och berättelser av situationer och upplevelser om vardagen i förskolan kom att sammanföras och publiceras under hashtaggen #pressat läge. Förskoleupproret är en ideell organisation som startades 2013 i samband med en fortbildningsinsats. Enligt dess egen information består gruppen av pedagoger i förskolan ”som kämpar för bättre förutsättningar i förskolan” (www.forskoleupproret.weebly.com 200102). Vid några nedslag i de berättelser som skickats in till Förskoleupprorets hemsida blir två aspekter av intresse; frågan om resurser relaterat till konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd.

I denna artikel definieras behov av särskilt stöd inte som något statiskt, essentialistiskt eller egenskapsrelaterat på individnivå, utan behov av särskilt stöd förstås som något som konstrueras diskursivt och kontextuellt och i särskiljande mening visavi konstruktionen av allmänna behov (se Teoretiskt angreppssätt).

Utbildningsuppdraget: Att uppmärksamma och stötta barn i behov av särskilt stöd

Barn görs till behövande på olika vis i relation till förskolan. I förskolans läroplan är uttryck om barns behov återkommande. I styrdokumentet förekommer utsagor om barns behov ett tjugotal gånger (Skolverket, 2018). Slutsatsen kan dras att konstruktionen om barns behov är central i styrdokumentet. En granskning av tidigare versioner av läroplanen (Palla, 2020) visar att talet är både nutida och historiskt befäst och vilar stabilt på officiell, styrande nivå. Med stöd av Foucaults (1971/1993, 1980) tänkande kan detta reglerande dokument ses producera och etablera en sorts sanning vars effekter sätter tonen för och styr förskolans uppdrag, blick och ”penna” och vad som kan och inte kan uttryckas när förskolepersonal artikulerar svårigheter i sitt uppdrag. Läroplanen öppnar då upp för förskolans personal att iscensätta behov av särskilt stöd som kategori. I läroplanen framhålls att:

Förskolan ska särskilt uppmärksamma barn som av olika anledningar behöver mer ledning och stimulans eller särskilt stöd. [...] Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar (s. 6).

Riktlinjerna anger att arbetslaget ska:

uppmärksamma samt ge ledning och stimulans till alla barn samt särskilt stöd till de barn som av olika skäl behöver det i sin utveckling (s. 15).

Ett tungt ansvar vilar på rektor som ska se till att:

utbildningen utformas så att barn i behov av särskilt stöd i sin utveckling får det stöd och de utmaningar de behöver (s. 19),

samt att

utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande (s. 20).

Även i skollagen understryks uppdraget att ge särskilt stöd åt barn som konstrueras som i behov av detta: De *speciella behoven* ska tillgodoses. I det åttonde kapitlet i skollagen (SFS 2010:800) som handlar om förskolan, statueras under rubriken om särskilt stöd och paragraf 9 att:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver. Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller ett barns

vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska rektorn se till att barnet ges sådant stöd.

Bakgrunden ovan synliggör hur konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd har en central plats i förskoleuppdraget som inte blir valfri för förskolans personal att tillgodose. Detta reglerande kan ses som en effekt av den styrning och makt som produceras i och genom läroplan och skollag och som accentueras i till exempel granskningar av myndigheter som Skolverket och Skolinspektionen och som vidare syns i olika undersökningar där barn som konstrueras som i behov av särskilt stöd bildar en kategori som sätts i relation till upplevelsen av bristande resurser. Att barn har rätt till stöd är i sig inget problematiskt, men kunskap om hur barn skrivs fram i relation till bristen på resurser behöver utvecklas och fördjupas.

Mot denna bakgrund blir det relevant att fokusera på de berättelser som publicerats om barn som konstrueras som i behov av särskilt stöd i relation till resurser under hashtaggen #pressat läge. Avsikten är att genom denna studie bidra med kunskap från analyser av autentiskt ”nedtecknat tal” från den nutida förskolenära praktiken. Studien knyter an till faktorer som förskolepersonal själva menar starkt påverkar deras vardag. Resultaten kan synliggöra och fördjupa förståelsen för hur barn skapas och kategoriseras som i behov av särskilt stöd på olika vis och med olika innebörder i relation till upplevda pressande situationer och bristande resurser.

Genom studiens poststrukturalistiska ansats inkluderas en strävan efter att synliggöra förgivtaganden och produktionen av sanningar som skapas runt barn genom språket. Intentionen är att öppna upp för en diskussion om de diskursiva kategoriseringar som kanske görs oreflekterat. Studien kan på så vis bidra med kunskap om vad det kan innebära både för personal och för barn i förskolan när de framställs på olika vis. Den här typen av problematiseringar behöver göras för att bidra till kunskapsutvecklingen, även om de kan upplevas provokativa. Det autentiska material som studien behandlar ger en bild av hur förskolepersonal uttrycker sig i ett material som spridits i samhället. Denna bild och vad uttrycken kan få för effekter är i behov av kritisk granskning och problematisering.

Tidigare forskning (Palla, 2011, 2015, 2018, 2019, 2020) bekräftar behov av studier som särskilt fokuserar på förhållningssätt till barn som konstruerats som i behov av särskilt stöd. Mot bakgrund av resultatet i en nordisk forskningsöversikt konkluderas att ”[u]tifrån det avgränsade antal aktuella studier om specialpedagogik i förskola som identifierats indikerar resultatet av dessa att utvecklingsbehoven i verksamheten förefaller gälla värdegrundsfrågor och synen på barn som av olika orsaker kommit att betraktas som barn i behov av särskilt stöd inom förskolan” (Palla, 2015, s. 96). Det rör sig bland annat om förändringsmöjligheter och kompetenshöjning när det kommer till värdegrundsfrågor i relation till etiska överväganden (Åmot, 2012), barnsyn

och konstruktioner av normaliteter och avvikelser (Lutz, 2009; Palla, 2011; Warming, 2011).

De granskade studierna i forskningsöversikten visar att förskolepersonals kunskaper, motivation och normer på ett avgörande sätt kan påverka möjligheter till delaktighet och inkludering (se t.ex. Melin, 2013; Sandberg & Ottosson, 2010). Det är inte enbart det direkta bemötandet som avses, utan också hur personal talar, tänker och skriver om barn är av betydelse när det handlar om att skapa förutsättningar för en inkluderande förskola (Palla, 2015).

Det finns ett underskott av internationella studier inom det beskrivna fältet. I internationella publiceringar är det ofta nordiska förskoleformer som studerats (t ex Heiskanen m.fl., 2018; Pihlaja, Sarlin, & Ristkari, 2015) inom fältet för ECEC (Early childhood education and care). Resultaten av dessa är samstämmiga i hur barn skapas som avvikande i relation till en uppfattad normalitet. Resultaten visar hur de så kallade specialpedagogiska behoven vanligtvis skrivs fram som barns individuella avvikelser. Vidare klarlägger studierna på olika vis hur barnen skrivs fram som problem.

Även i internationella studier som inte specifikt fokuserar på särskilt stöd pekar resultaten på hur normaliteter skapas inom ramen för förskolerelaterade diskursiva praktiker, exempelvis när det kommer till kön (Black Delfin, 2020) eller i fråga om barn och barndom mer generellt (Sonu & Benson, 2016). Resultaten visar hur barn subjektiveras genom performativa iterationer av heterosexuella könsnormer där de vuxna avgör vilka diskursiva ämnen som blir acceptabla för fyraåringar (Black Delfin, 2020). Vuxnas normativa föreställningar av barnet som ”natural quasi-human being” (abstract, utan sida) subjektiverar inte bara barn som i behov av vägledning utan möjliggör även vissa skolreformer i USA (Sonu & Benson, 2016).

Givet bakgrunden som beskrivits ovan blir subjektiveringsprocesser inom diskurser om förskolans vardag relevanta underlag för att vidareutveckla kunskap som får relevans inte enbart för förskolan i sig, utan även i ett vidare samhälleligt perspektiv.

Syfte och forskningsfrågor

Studien tar sin utgångspunkt i de 1600 berättelser som finns publicerade på förskoleupprörets hemsida. Berättelserna är inskickade för att belysa upplevelser och erfarenheter av ”ett pressat läge”, vilket i denna studie tolkas som svårhanterbara och pressande situationer i den svenska förskoleutbildningens vardag. Studiens syfte avgränsas till, att i detta omfattande skriftliga material, identifiera och analysera förskolepersonals utsagor med fokus på de delar som rör barn som på olika vis konstrueras och kategoriseras som i behov av särskilt stöd inom diskursen om det pressade läget. Tre huvudfrågor ligger till grund för analysen:

- Vilka uttryck om barn som konstrueras som i behov av särskilt stöd blir framträdande inom diskursen om det pressade läget?
- Hur framställs och positioneras barn som subjekt i kategorin behov av särskilt stöd inom diskursen om det pressade läget?
- Hur framställs och positioneras förskolepersonal som subjekt i relation till de konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd som blir framträdande inom diskursen om det pressade läget?

MATERIAL OCH METOD

Att ha tillgång till material som publiceras på internet blir allt vanligare. Det finns en bred forskningsmetodisk tradition i exempelvis netnografi. Genomförandet av studien kan motiveras med stöd av sagda netnografi (se Berg, 2015).

Initialt genomfördes en översiktlig läsning av det 689-sidiga dokumentet som samlar cirka 1600 berättelser. Dokumentet beskrivs som en sammanställning av Förskoleupprorets formulär om den rådande situationen i svensk förskola. Det är en sammanställning av i första hand förskollärares och i andra hand barnskötarens röster sett till antal inskickade bidrag, vilka har skickats in till Förskoleupproret mellan den 27 december 2017 och den 25 februari 2018. Även enstaka fall av förskolechefer, specialpedagoger, förskollärlärostudierande och föräldrars berättelser finns i sammanställningen. Berättelserna är skrivna av såväl nyutexaminerade förskollärare och barnskötare som av de som arbetat i över fyrtio år inom förskolan. Materialet är tillgängligt, öppet publicerat och används i marknadsföringssyfte för att påvisa den rådande situationen och för att tydligt nå ut med budskapet.

Den översiktliga läsningen gjordes med en utforskande ingång. I denna läsning framträdde, något överraskande, beskrivningar av barn som på olika och liknande vis utmärkt sig och som konstruerades som varandes i behov av särskilt stöd. Upprepade granskningar bekräftade denna första bild, varpå ytterligare läsningar genomfördes där relevanta utdrag ur, eller hela berättelser, markerades. Konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd kunde variera från kortfattade konstateranden: ”flera med särskilda behov”, till fylligare berättelser. Sammantaget markerades mer än 350 olika berättelser. De utvalda berättelserna granskades därefter både sammantaget och individuellt, med särskilt fokus utifrån studiens forskningsfrågor. De utvalda berättelserna lästes och granskades upprepade gånger. Relevanta avsnitt samt nyckelord markerades och tematiserades för vidare granskning och analys, inte minst med stöd av den teoretiska ansatsen (Se nedan). Genomförande-processen kan summeras på följande vis:

1. översiktlig läsning av dokumentet i sin helhet

2. markering av relevanta avsnitt utifrån syfte och frågeställningar
3. närläsning av relevanta avsnitt
4. och identifiering av nyckelbegrepp
5. utprovande tematiseringar
6. teoretiska kopplingar
7. presentation av resultat och analys i logisk följd och transparent stil inklusive illustrativa citat för att visa på såväl återkommande uttryck som variation. (Citaten kan i minsta möjliga mån vara korrigerade gällande stavfel och dylikt, för läsbarhetens skull.)

Forskningsetik

Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska riktlinjer följdes i applicerbara delar. Berg (2015) menar att internet som kommunikativ praktik medför ”en rad utmaningar för hur vedertagna principer för hur forskning kan och bör bedrivas” (s. 20). I den här studien gjordes flera etiska överväganden. Även om dokumentet är publicerat på internet och i den bemärkelsen tillgänglig för allmänheten så var det till exempel av vikt att inte medverka till identifiering av specifika personer eller förskolor. Detta i synnerhet då det kan vara tänkbart att uppgifterna för enskilda personer som uttryckt sin frustration kan ses som av känslig karaktär. Utsagor skulle hypotetiskt också kunna leda till konsekvenser för enskilda personer eller arbetslag, vilket personerna kanske inte kunnat förutse då de valde att göra dessa tillgängliga för publicering. I studien görs inga anspråk på att jämföra kommuner. Resultatet publiceras endast som forskningsresultat. Då det blev tydligt att aktivt samtycke inte kunde inhämtas eftersom berättelserna var inskickade, anonymiserade och publicerade på förhand, balanserades risk mot nytta i noggranna överväganden. Slutsatsen drogs att det finns ett stort värde i att uppmärksamma sådant som förefaller okontroversiellt att uttrycka i skrift om framförallt barn i ett dokument som ingår i ett officiellt ”uppror” – en diskurs om ett pressat läge – som framträder upprepat genom utsagorna. Detta dokument är dessutom brukat i olika marknadsföringsstrategier och skickat till såväl politiker som media för att väcka debatt och för att nå ut med budskapet.

På dessa grunder betraktades dokumentet som ett offentligt material i behov av granskning. Detta kan jämföras med studier som bygger på andra dokument av officiell eller allmän karaktär såsom åtgärdsprogram där det inte heller alltid är möjligt att inhämta samtycke från de involverade. Mot denna bakgrund anses genomförandet av studien och dess kunskapsbidrag motiverat, trots det etiska dilemmat relaterat till riktlinjer för samtycke. En studie initierad av mig som forskare hade troligtvis inte gett samma resultat. Därav ligger ett stort värde i att kunna använda sig av det autentiska materialet. I studien redogörs tydligt för att utsagorna ska ses i ljuset av frustration och just inom diskursen om ett ”pressat läge”. Beslutet att genom-

föra studien ligger i linje med rådande GDPR-lag som statuerar att undantag från informationsplikt (vid återanvändning av personuppgifter) gäller om det är omöjligt eller svårt att informera respondenter. Nyttan med forskningen ska enligt lagen även tas i beaktan.

Teoretiskt angreppssätt

Det nästan 700-sidiga dokumentet med dess många berättelser utgör ett mycket fylligt material som är möjligt att analysera utifrån en mängd olika infallsvinklar. Materialet har i denna studie analyserats med stöd av ett teoretiskt angreppssätt som riktar fokus mot hur språket medverkar till att skapa, vidmakthålla eller potentiellt förändra verkligheten, det vill säga ett poststrukturellt förhållningssätt till världen och hur kunskap om den produceras. Med ett sådant synsätt uppfattas inte verkligheten som något som finns därute att avspiegla, utan det forskaren gör med materialet är också en konstruktion. I denna anda har blicken riktats, inte bara mot *vad* som uttrycks i berättelserna, utan också *hur* uttrycken formuleras och vad dessa språkliga uttryck kan få för diskursiva effekter. Att analysera diskurser är intimt förknippat med studier av maktrelationer som koncentreras mot hur dessa relationer opererar i det talade, eller som i detta material, skrivna ordet.

Det teoretiska angreppssättet inkluderar ett särskilt sätt att kritiskt granska diskurser relaterade till förskolan som barnets första utbildningsinstitution i ett västerländskt välfärdssamhälle reglerad av politiska beslut i en decentraliserad tid styrd av krav om effektiviseringar och prioriteringar. Till stöd för att teoretiskt förankra denna granskning har främst verk av Judith Butler (1993/2014, 1997, 2004, 2005, 2007), men även delar av Michel Foucaults verk brukats. Ett grepp som brukas för att förstå det som uttrycks i berättelserna relaterar till Foucaults (1971/1993, 1980) resonemang om sanningsregimer. Enligt Foucault har varje samhälle sina egna sanningsregimer som villkorar vilka diskurser och uttalanden som ska betraktas som sanna och vem som kan uttala sig inom dessa. I det granskade materialet har förskolepersonals utsagor företräde. Då sanningsregimer ses som ett mer övergripande och omfattande begrepp brukas i denna analys främst begreppen *sanningsstatus* och *sanningsanspråk* vilka bidrar till att producera och upprätthålla vissa sanningar. Ett fokus blir då att kritiskt granska vilken eller vilka sanningar som produceras om ”vissa” barn i de mer än 350 berättelserna som diskursiv praktik. Diskursiv praktik kan, något förenklat, betraktas som språk i handling varigenom diskurser utvecklas och befästs, förhandlas och förändras (jfr Foucault, 1969/2002).

En utgångspunkt, som ligger i linje med det ovan beskrivna, är vilka och hur gränser för *normaliteter* respektive *avvikelser* formas i en diskurs med maktanspråk om den rådande situationen i förskolan (det vill säga diskursen om det pressade läget) i en omfångs- och innehållsrik väv av utsagor. Materialet kan förstås som tillhörande en specifik genre där diskurser som

producerar en viss typ av yttranden uppstår genom det sammanhang som det innebär att verka i ett politiskt och samhälleligt uppdrag inom en utbildningsinstitution med reglerande mål och riktlinjer. Det är även av betydelse att påminna om att dessa berättelser är nedtecknade och inskickade till Förskoleupproret för att beskriva just upplevd problematik; det vill säga ett pressat läge i svensk förskola.

I analysen synliggörs den iterativa praktikens effekter i subjektiveringsprocesser. En subjektiveringsprocess kan förstås som diskursiv produktion av identiteter (Butler, 1997). För analysen blir således poststrukturalistiska idéer om subjektet, subjektivitet och subjektpositioner intressanta. Enligt Butler kan ingen individ bli ett subjekt utan att först ha genomgått en subjektiverings- eller subjektifikationsprocess. Subjektion definieras av Butler som en sorts makt i skapandet av subjektet. Makten verkar inte bara på individen, utan genom denna makt skapas eller formas också subjektet, som i denna studie kan innebära både barn och förskolepersonal, men med särskilt fokus på hur barn skiljs ut och kategoriseras som i behov av särskilt stöd. Butlers (2005) resonemang bygger på föreställningen om att diskursiva praktiker skapar etnicitet, genus och andra sociala kategorier. Översatt till denna studie blir den sociala kategorin sålunda barn i behov av särskilt stöd. Analysen koncentreras till bilder av de ”sär-skilda” barn som den diskursiva maktens definierande ger uttryck för. I resultatet presenteras tre kategorier som relaterar till vad som framstår som en i materialet dominerande syn på ”sär-skilda” barn i relation till resurser och till förskolans uppdrag såsom det uttrycks i lagar och förordningar.

De återkommande utsagorna inom och mellan de nedtecknade berättelserna ses som upprepade (iterativa) *performativa* språkliga handlingar (Butler, 1993/2014, 2004, 2007) som både skapar och vidmakthåller kategorin barn i behov av särskilt stöd (jfr skollag och läroplan). De särskiljande konstruktionerna kan som nämnts förstås som liggandes nära identitetskonstruktioner, vilka med Butlers (2007) ord kan betecknas som effekter, som så att säga installeras genom de upprepade talhandlingarna (Butler, 2005).

I analysen uppmärksammas alltså subjektiveringsprocesser där den språkliga maktens effekter medför att barn tilldelas subjektpositioner, eller identiteter om man så vill, som exempelvis resurs- och engertjuvar och förskolepersonal som otillräcklig, frustrerad, slutkörd eller liknande. Med Butlers (1993/2014, 2005, 2007) tankar om performativa talakter görs ”vissa” barn till avvikare och problem i och genom det som nedtecknats i berättelserna. Performativitet kan således förklaras som ett omvänt orsak- och verkan-förhållande, inte som en enstaka akt, utan som en repetition och stiliserad ritual (Butler, 2004). ”As a discursive practice (performative ”acts” must be *repeated* to become efficacious), performatives constitutes a locus of *discursive production*” (Butler, 1993/2014, s. 107, författarens kursiveringar).

Tonvikten i analysen ligger således på att utsagorna kan konstateras vara *upprepade* (Butler, 1993/2014, 2005), vilket bland annat gör att konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd som kategori vidmakthålls. Det här kan ses som en sorts språklig makt som producerar och dominerar i det att det i berättelserna formuleras en specifik identitetsskapande sanning om ”vissa” barn. På så vis flätas teoretiska trådar från Foucault och Butler samman.

I analysen brukas begreppet positioneringar relaterat till subjektiveringsprocesser. Dels handlar det om hur förskolepersonal tilldelar ”vissa” barn olika subjektpositioner, dels om hur personalen framställs och positioneras i förhållande till de konstruktioner de gör. I personalens konstruktioner av ”vissa” barn i relationen till resurser konstrueras också de själva med identitetsskapande uttryck inom ramen för diskursen.

Sammanfattningsvis och sammanflätat används framförallt följande analysbärande begrepp: diskursiva konstruktioner och kategoriseringar, sanningsstatus och sanningsanspråk i iterativa performativa språkliga handlingar samt positioneringar i subjektiveringsprocesser.

RESULTAT

Det granskade materialet bildar en diskurs om den rådande situationen i svensk förskola: diskursen om ett pressat läge som synliggör en svårt ansträngd situation. De olika yrkeskategorierna, med en majoritet av förskollärare, har tolkningsföreträde och makt att definiera och peka ut problem och belastningar inom denna diskurs.

När förskolepersonal artikulerar sin frustration blir utsagor om ”vissa” barn i relation till *resurser* framträdande element (jfr Foucault, 1969/2002, 1971/1993, 1980). För att tala med Foucault (1969/2002) så framträder en regelbundenhet i utsagor av de som har mandat och status att uttrycka sig i materialet. Granskningen visar på återkommande konstruktioner av ”vissa” barn som genom sin upprepning bildar tre huvudsakliga kategorier. Konstruktionerna kan ses som en sorts sanningsanspråk, inte minst genom sin framträdande position inom diskursen (se Foucault, 1971/1993, 1980).

Resultatet kommer att presenteras närmare under följande rubriker: Diskursen om det pressade läget, En återkommande kategori, Barn som kräver (mer) resurser, Barn som behöver punktmarkeras och Sammanfattande analys och slutsatser.

Diskursen om det pressade läget

Åtskilliga är de subjektsskapande uttryck som visar hur personalen brottas emotionellt och professionellt med känslor av otillräcklighet, trötthet, besvikelse och frustration kopplat till engagemang och omsorg för barnen. I den diskursiva vävens subjektiveringsprocesser flätas barnet som subjekt

samman med utsagor om personalen som subjekt (jfr Butler, 1997). De subjektiverande uttrycken kan relateras till utsagor om *alla barn* respektive *det enskilda barnet* och då i form av bristande möjligheter att se barnen, att hinna med dem eller att tillgodose deras upplevda behov eller rättigheter. Det uttrycks också starka känslor av oro över vad barnen utsätts för inom förskolans ramar, med exempel som kränkningar, bristande stöd och liknande. Utöver utsagor som relaterar till alla barn respektive till det enskilda barnet skapas *barn i behov av särskilt stöd* som en särskild kategori inom diskursen om det pressade läget. I synnerhet skrivs barn i behov av särskilt stöd som kategori fram i relation till *resurser*. Det kan till exempel handla om att barnen inte upplevs få det stöd och eller de resurser de har rätt till.

Barn i behov av särskilt stöd som enligt läroplanen har rätt till stöd, får inte de resurser de behöver, då ekonomin inte tillåter att det sätts in resurser i barngruppen. (förskollärare Norrköping, s. 311)

I många av berättelserna uttrycks att barn i behov av särskilt stöd har ökat, att många eller fler barn i barngrupperna är i behov av särskilt stöd nu än vad man erfart tidigare under yrkesverksamheten. Med referens till förskolans reglerande dokument möjliggörs uttryck om ”vissa” barn. Formuleringarna bidrar till konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd som specifik kategori – en kategori av ”de sär-skilda” och ”de avvikande” som upplevs bli allt mer omfattande. Utöver bristande resurser anger flera även att de stora barngrupperna är orsak till att barn kan *bli* i behov av särskilt stöd (jfr Butler, t ex 2005, 2007). Även icke ändamålsenliga lokaler tas upp som särskilt behovsskapande eller hindrande omständigheter för att uppfylla uppdraget. Konstruktioner av barn i behov av stöd som kategori görs således inte fristående från tid och rum, utan blir kontextuellt situerade.

Vid handledning så formas berättelser gång på gång om barn som inte utvecklat förmågan till turtagning och lekkoder. Pedagogerna vet att om barnet inte får stöd i att utveckla dessa förmågor kommer barnet/en utveckla stress och negativa spiraler. "Herregud vi skapar barn i behov av stöd" sa en pedagog då detta samband stod klart. Dessa barns utvecklade förmågor skapar utanförskap och otrygghet. (specialpedagog Alingsås, s. 579)

De blir självklart oroliga och stimmiga av att bli ihopfösta i så stora grupper på liten yta med få vuxna att få tröst och vägledning av. (förskollärare Jönköping, s. 177)

Inom de kategoriserande konstruktionerna relateras till olika värderande uttryck om utvecklade förmågor, stress, oro och stimmighet, men i relation till eller som ett resultat av vissa omständigheter. Andra försvärande

omständigheter för uppfyllandet av uppdraget som uttrycks i berättelserna är exempelvis *brist på personal*, med ensamarbete, sjukdom, vikariestopp, vikariebrist, för låg grundbemanning och liknande. Inom temat *brist på kunskaper, utbildning och fortbildning* kan nämnas utbildad personal, brist på utbildning men också brist på fortbildning i relation till konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd eller olika diagnoser. Likaså framhålls brister i förhållningssätt och bemötande inklusive barnsyn och värdegrund som sådana omständigheter.

Barn i behov av särskilt stöd kan inte erbjudas detta stöd då det inte finns personal som kan täcka behovet och brist på utbildningar. Självklart låter det bra med alla likabehandlingsplaner osv men verkligheten är en annan. Det är stor skillnad på hur vi vet/kan/vill arbeta och på hur Västerås stad möjliggör/omöjliggör att detta kan realiseras. (förskollärare Västerås, s. 539)

Sen när man har barn i gruppen som är i behov av särskilt stöd, där man helt uppenbart inte räcker till med sin kunskap och kompetens, gör bara ont i hela hjärtat. Vi gör det vi kan, men det räcker inte till. Varken för det enskilda barnet eller hela barngruppen. (förskollärare Karlstad, s. 200)

I berättelserna konstrueras barn som i behov av särskilt stöd på likartade men också på olika vis, inte sällan i en dikotomiserande ställning i relation till förskolepersonal som vill uppfylla uppdraget. De återkommande uttrycken kan ses som iterativa performativa språkliga handlingar (Butler, 1993/2014, 2005, 2007) där gränserna för kategorin blir flytande. Emellanåt positioneras som sagt även personalen som subjekt i relation till ”dessa” barn. I citatet ovan skapas personalen som de otillräckliga. Även i citatet nedan framställs och positioneras förskolläraren och kollegorna såsom otillräckliga men även som stressade och i behov av uppmuntran med kontextuell koppling till konstruktioner av ”barn som skulle behöva extra uppmärksamhet”.

Vi har flera barn som skulle behöva extra uppmärksamhet och har även haft tidigare. Vi får rådet att prata med specialpedagog om hur vi ska arbeta, vilket vi också gör. Det är givande, men faktum kvarstår att vi är för få pedagoger! Vi känner oss otillräckliga och stressade. Vi gör alltid vårt yttersta, men får ingen uppmuntran uppifrån. (förskollärare Karlskoga, s. 191)

Barn som av varierande anledning uppfattas vara eller bli i behov av särskilt stöd utgör således ett återkommande element i diskursen om det pressade läget i svensk förskola (se även Butler, 1993/2014, 2005, 2007). De granskade berättelserna kan förstås som en sorts sanningsanspråk (jfr Foucault, 1980), där maktens effekter (Foucault, 1971/1993, 1969/2002) medverkar till att

vissa utsagor blir framträdande i konstruktionen av vad som bidrar till det pressade läget i förskolan, det vill säga bristande resurser och ”vissa” barn.

En återkommande kategori

Utsagor som kan knytas till den diskursiva kategorin *barn i behov av särskilt stöd* är, som konstaterats, återkommande (jfr Butler, 2005) i berättelserna. Nedan presenteras kategoriserande uttryck om barn som av olika anledningar uppfattats vara i behov av särskilt stöd. De här uttrycken visar på den särskiljande praktikens omfattning och dignitet vars betecknande når fast kategorins framträdande position inom diskursen. Det finns en mängd olika exempel och uttryck i berättelserna som kan relateras till barn i behov av särskilt stöd som specifik kategori: barn med hörselnedsättning, barn som går upp i affekt, utagerande barn, tysta barn, blyga barn, barn som behöver mer tid, barn som behöver avskildhet, barn som behöver sondmatas, nyanlända barn, barn som behöver mindre grupper, barn som skapar funderingar, barn som kräver resurs(er), barn som behöver mer stöd för att utvecklas, barn i behov av särskilt stöd, barn med speciella behov, impulsdrivna och utagerande barn, barn med dålig impuls kontroll och utätagerande beteende, barn som uppvisar depression, barn med stora behov av vuxenstöd i rutinsituationer och lek, barn som behöver punktmarkeras så att det inte blir bråk och slagsmål, barn med problematik, barn som behöver stöttning, barn där specialpedagog är inkopplad, barn med diagnoser och liknande. Det kan också, som i citatet nedan, vara en uppräknning av olika behov av stöd eller svårigheter.

Av de barn som är över 3 år är flertalet språksvaga eller har svårigheter och behöver mycket stöttning i den sociala leken. På avdelningen finns barn som har specialmat och matallergier. Det finns barn som går under läkemedelshantering samt barn som behöver extra stöd i flertalet vardagsmoment utan uttalad diagnos. (förskollärare Karlshamn, s. 185)

Genom de olika uttrycken *görs* (Butler, 2005) barnen till avvikare på varierande vis, med den sammanfattande komponenten att det här är barn som skiljer ut sig eller skiljs ut från andra barn då de behöver eller kräver något speciellt eller extra. Barnet i citatet nedan tilldelas en subjektsposition som tydligt utgör ett problem och som någon som orsakar att personalen *i sin tur* hamnar i positioner av att inte orka mer; några som höll på att bli sjuka eller slutkörda, det vill säga ”gå in i väggen”.

Förra året fick vi det kämpigt då vi fick en pojke på tre år med många olika problem, till vår avdelning. Han flyttades då personalen på hans avdelning inte orkade mer. Två av pedagogerna höll på att gå in i väggen. Så då valde chefen att flytta på problemet. (förskollärare Norrköping, s. 315)

Bilden av framförallt två överlappande kategoriseringar, eller klassificeringar, i den fastnålade kategorin barn i behov av särskilt stöd blir framträdande på ett mer frekvent vis, eller med Butlers (1993/2014, 2005) uttryck om upprepade talhandlingar som skapar en sorts sanningsanspråk (Foucault, 1971/1993, 1980) bland de många berättelserna: *barn som kräver (mer) resurser* och *barn som behöver punktmarkeras*.

Barn som kräver (mer) resurser

Resurser, och otillräckliga sådana, är ett återkommande element i berättelserna som handlar om barn som konstrueras som i behov av särskilt stöd. Ofta handlar det om att man inom arbetsgruppen sökt extra medel för specifika barn. I stort sett alla de granskade berättelserna med sådana beröringspunkter vittnar om att arbetslaget eller förskolan sällan tilldelas den mängd resurser som äskats. Det förefaller var mer regel än undantag att arbetslaget nekas eller får delvis avslag på sina ansökningar.

Jag arbetar i en barngrupp med 34 barn och har 6 kollegor, varav 1 är resurs till ett barn med hörselnedsättning. Vi har även ett barn till som flera gånger om dagen går upp i affekt. Och ett barn som inte pratar utan härmar oss vuxna. Leker sällan och är i behov av stöd för att göra något annars tittar han på vad de andra [gör] hela dagen. Efter jul nu så fick vi reda på att vi även fått resurspengar för barnet som går upp i affekt. Då säger vår chef att nu ska den resurs vi redan har vara resurs till båda barnen. Vi har alltså inte fått något extra utan chefen har bara fått mer pengar! (förskollärare Norrköping, s. 320)

Ondast gör det när vi möter habilitering och andra vårdinstanser samt tar del av forskning som alla lyfter fram vikten av tidiga insatser som visat sig utgöra en stor skillnad för lång tid framåt, för barn i behov av särskilt stöd. Det finns många barn i behov av särskilt stöd. När då ett barn får en diagnos och vårdnadshavare undrar vilket extrastöd/extraresurser förskolan nu kommer att få, får de ett unisont svar; inget alls. Förskolan ska klara detta arbete med de resurser de redan blivit tilldelade. Alla barn i behov av särskilt stöd får inte en diagnos. (förskollärare Jönköping, s. 173)

Det är framför allt i förhållande till ekonomiska överväganden och resursfördelningar som kategoriseringar av barn görs. Sanningsanspråken möjliggörs emellanåt med referenser till forskning.

Pengar som ska gå till barn med behov av särskilt stöd är slut! Det finns inte pengar till att sätta in resurser för tex handikappade barn, barn som är utåtagerande eller nyanlända barn. De som styr i kommunen tittar bara på papper och siffror när det ska göras besparingar och när man bestämmer

hur stora barngrupperna och personaltätheten ska vara. Man tar ingen hänsyn till hur barngrupperna ser ut i verkligheten och att det i vissa barngrupper krävs betydligt fler pedagoger. (förskollärare Karlskrona, s. 195)

Formuleringar kring barn som kräver extra i form av resurser, och *mer* resurser, kan förstås som en upprepad, återkommande performativ talhandling (Butler, 1993/2014, 2005, 2007) i och genom berättelserna. I flertalet av berättelserna, eller delar av desamma, som handlar om konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd som kategori konstateras att de ansökningar som gjorts av förskolepersonal beträffande utökade resurser, i citatet nedan uttryckt som ”extra stöd”, inte har tillmötesgått. Förskolläraren berättar att hen arbetade såväl under sina raster som efter arbetstid, vilket gjorde att hen till slut inte ”orkade mera”. I förlängningen kan utsagan förstås som ett sätt där barn som beskrivs som i behov av extra stöd var del i att förskolläraren till slut inte orkade fortsätta sitt arbete – i relation till resursbristen.

Där jag arbetade var vi tvungna att arbeta utan vikarie och blev nekade våra ansökningar om extra stöd till barn i gruppen som var i behov av det. För att få det att gå runt arbetade jag på raster och stannade kvar efter arbetstid. Till slut orkade jag inte mera. (förskollärare Lidingö, s. 242)

Eventuellt kan vissa av ansökningarna om mer resurser delvis beviljas. I citatet nedan kan vi förstå att något som initialt uttrycks som en ”förstärkning i barngruppen” därefter förtydligas med att förstärkningen var tänkt åt ett barn. Detta genom uttrycket ”en pedagog till en person”. Barnen i citatet nedan formas i en identitetsskapande subjektsposition (jfr Butler, 2005) som *resurs- och stödkrävande*, genom formuleringen att ”två-tre barn kräver extra stöd”, och i förlängningen görs ”de krävande barnen” till problem i relation till resursbristen då förskolläraren beskrivs och positioneras som någon som är nära att blir sjuk, ”det är bara en tidsfråga när jag går in i den berömda väggen”. Barnen blir så vis *energi- och resurstjuvarna* som ”kör slut” på förskolläraren.

Vi fick precis igenom att få förstärkning i barngruppen, en pedagog till en person, utan pedagogiskt ansvar. Hen kan arbeta 100% men får inte, samt hen kan ha ett pedagogiskt ansvar då hen skulle klara det samt är utbildad barnskötare. Vi kan inte få förstärkningen upp till 100% pga det finns inga pengar. Två-tre barn kräver extra stöd och vi får EN förstärkning till barngruppen på 50%. Inte fan kan och ska vi vara nöjda. Så ser vardagen ut. Jag är den som jobbar för 1,5 person. Det är en tidsfråga när jag går in i den berömda väggen. (förskollärare Örebro, s. 559)

Barn som upplevs vara i behov av särskilt stöd kan också framställas som sådana som tar mer tid i jämförelser med den övriga barngruppen. Förskolläraren i citatet nedan positioneras som ett subjekt som har ambitioner, men dessa får sänkas på grund av barnantalet i allmänhet och barn ”med speciella behov” i synnerhet. Barnen skapas genom att de skiljer ut sig från övriga barngruppen, en sorts särskiljandets praktik. Att vissa barn konstrueras som mer behövande pekar mot normativa jämförelser och differentieringar av barn: de som behöver mer och de övriga som inte behöver mer. I citatet anges att det är i planeringsstadiet som dessa barn blir *tidstjuvar* och *ambitionsänkare*.

Känna hur kraven ökar hela tiden från chef och vårdnadshavare medan vi får sänka våra ambitioner på arbetsplatsen pga för många barn, och barn med speciella behov som tar mer tid än den övriga barngruppen i planering. (förskollärare Köping, s. 235)

Ett upprepat sätt att formulera sig runt ”vissa” barn gäller barn som så att säga upplevs behöva eller kräva en enskild personals uppmärksamhet och fysiska närhet under sin förskolevistelse. Barnen görs återkommande som sådana som behöver *punktmarkeras*.

Barn som behöver punktmarkeras

Ett återkommande uttryck är att man på avdelningen eller förskolan inte hinner med alla barn. Det behövs då göras prioriteringar. Barn som vanligen prioriteras blir då så kallade utåtagerande barn, eller som en förskollärare skriver: ”barn som ska punktats” (Hedemora, s. 135).

Inkluderade är även barn som behöver extra uppmärksamhet, punktmarkering och vägledning. (förskollärare Norrköping, s. 318)

I flera av berättelserna skrivs en specifik individ alternativt en viss grupp av individer fram som problem eller belastning för och i verksamheten. Det kan handla om barn som uttrycks vara med eller utan diagnos, men som konstrueras som någon som personalen ”alltid måste ha koll på” eller befinna sig nära. Då barnskötaren i citatet nedan säger sig inte kunna garantera barnens säkerhet kan barnet med diagnos förstås som en *riskskapare* på avdelningen.

Jag är ofta ensam med sju barn i ett-två-årsåldern, varav ett barn har en allvarlig diagnos som innebär att jag alltid måste ha koll på hen. Det är inte praktiskt möjligt att ha koll på alla samtidigt när jag till exempel måste byta en bajsblöja. Jag kan inte längre garantera barnens säkerhet. (barnskötare Västerås, s. 684)

Barnen i citatet nedan blir på liknande vis en belastning för verksamheten såsom *närhets- och resurskrävare*.

Ett av barnen behöver ha resurs med sig hela dagen. Ett till barn skulle behöva en resurs med sig under sin dag för att få ut så mycket av dagen som möjligt. Det finns det inga pengar till just nu. Istället får mina två kollegor och jag vara nära detta barn i varje steg av barnets dag. (förskollärare Nacka, s. 300)

Att all tid och energi sägs läggas på kategorin barn i behov av särskilt stöd kopplas till en känslomässig problematik som sägs "göra ont i hjärtat", då barnskötaren och dennes kollegor positioneras i en subjektiverande skepnad (jfr Butler, 1997) som den som inte räcker till för alla barns behov. I citatet beskrivs hur barn som upplevs behöva extra stöd så att säga får allt och de andra får klara sig själva och osynliggörs.

Det gör ont i mitt hjärta att inte ha tid för barnen som är lugna och som för det mesta klarar sig själva pga att all tid och energi går till barnen som behöver extra stöd. Vi behöver fler resurser, alla barn behöver oss lika mycket. Låt de osynliga barnen blir synliga igen. (barnskötare Stockholm, s. 429)

När man som förskolepersonal inte upplever sig räcka till för alla barn blir i de många berättelserna framförallt så kallade utagerande barn, som nämnts, men ibland även barn som uttrycks behöva mer stöttning för att våga ta plats, prioriterade. En konsekvens av hur denna prioritering skrivs fram blir, även om det inte är kan uttalas, ett sorts skuldbeläggande av framförallt barn som beskrivs som utagerande, och som skapas som någon som utgör en risk för andra.

Vi har inte jättestor barngrupp just nu, dock har vi en ovanligt stor andel barn med speciella behov. Flera starkt utagerande barn med behov av personal nära inpå hela tiden, samt några barn som behöver stöttning för att våga ta plats. De flesta barnen går långa dagar, 7-17. Vi har öppet 6-18. Det är svårt att täcka dagarna med tillräckligt många pedagoger till alla barn så att de får alla sina behov tillgodosedda. Vi räcker inte till att finnas för alla barn och alla de åtaganden vi har enligt vårt uppdrag. Vi kan inte finnas för alla då de utagerande ofta utgör risker som vi måste förutse och finnas nära. Vi har tills nu fått arbeta utan extra resurstid för de barn vi sökt extra personaltid för (vi får dock äntligen nu lite extra procent för några av barnen). (Förskollärare Varberg, s. 519)

Liknande framträder i följande citat.

Ta hand om barn med särskilda behov (som slår både vuxna och barn oavsett ålder, kastar möbler, skriker, biter, springer iväg, hugger med bestick etc.) De timmar som vi inte har resurs (beviljat 20 tim/vecka men går 50 tim/v). I vår kommun beviljas inte tilläggsbelopp för barn som inte har fysiska handikapp. Inga belopp till npf så vi har ”tur” som i alla fall fått 20 tim fram till sommaren. (barnskötare Eskilstuna, s. 598)

Behovet av prioriteringar gör att ”barn ställs mot barn”, eller i förlängningen, att de så kallade avvikarna ställs mot de ”vanliga” barnen – de andra. Normaliteter och avvikelser skapas i klassificerande omdömen.

... barn med speciella behov som behöver en vuxen person vid sin sida för sin egen skull och för de andra barnen ska få lugn och ro ibland. (förskollärare Jönköping, s. 176)

I konstruktionen av barn i behov av särskilt stöd som kategori framställs också barn *som tar något från andra barn*, där stödet uppges ske ”på bekostnad” av alla andra.

Vi försöker lösa situationen med de knappa resurser vi har, ofta med barn i särskilt behov av stöd i fokus, på bekostad av alla andra. (barnskötare Stockholm, s. 421)

Ibland känns det som att det är ”bara” barnen med behov av stöd som får chansen. De andra barnen får inte fullt ut möta sin potential då vi måste tänka på dessa barn med behov. (förskollärare okänd ort Dalarna, s. 575)

Arbetet med barn som behöver särskilt stöd läggs på personalen och den tiden tas från övriga barn. (barnskötare, Älvdalen, s. 687)

Genom citaten nedan kan vi förstå att andra barn kan upplevas skadas av det så kallade utagerande barnet. Barnet kan då tilldelas en identitetsskapande subjektsposition (jfr Butler, 1997) som någon som andra barn och vuxna måste skyddas mot och som någon som tröttar ut och berövar arbetslaget sin arbetsglädje, en *glädjedödare*.

Förra läsåret hade vi det så tufft hos oss att alla tre pedagoger var centimetrar från väggen! Vi hade 14 barn ett till två och ett halvt år gamla varav ett barn var utåtagerande till den grad att hen höll på att kväva ett barn när hen lade armen runt halsen och höll i ordentligt på det andra barnet. Det var ett uppvaknande för oss pedagoger, som hade försökt att vara steget före barnet hela tiden och kolla så hen inte var på något annat barn. Innan hade det ”bara” varit att hen bet, rev och slogs. Men nu rann

droppen över när barnet nästan kvävde ett annat barn! Då tog vi hjälp av vår förskolechef som direkt sa att vi måste ta in en resurs åt barnet. Men det var lättare sagt än gjort för vi fick lägga in om vikarie och då kom det olika vikarier varje dag, vilket gjorde att hela barngruppen blev upp och ner istället! Vi klarade av hela läsåret iallafall men när det nästan var slut så började vi pedagoger att tappa ord, var omänskligt trötta och tappade arbetsglädjen helt. För även om vi till slut fick tag på en jättebra resurs åt barnet så var vi alla på helspänn hela tiden då barnet var supersnabb! (förskollärare Kumla, s. 223)

Resultatkapitlet avslutas härnäst med en sammanfattande analys och slutsatser.

Sammanfattande analys med slutsatser

Sammantaget visar analysen att konstruktionen av barn i behov av särskilt stöd befästs som en återkommande kategori i berättelserna där en mängd olika uttryck för och om barn accentueras. I materialet förekommer exempel där personal resonerar om hur resursbristen skapar barn i behov av särskilt stöd. Vidare finns flera exempel där personalen i sina berättelser synliggör en förståelse för sambandet mellan bristande resurser och utpekandet av barn som i behov av särskilt stöd som problematisk kategori. Det förekommer också berättelser utan dessa tillägg. I kategorin barn i behov av särskilt stöd återkommer framställningar av barn som kräver (mer) resurser och i synnerhet framträder identitetsskapande konstruktioner av barn som sägs behöva punktmarkeras. En mängd olika subjektspositioneringar görs, där den diskursiva maktens effekter medför att vissa barn blir resurs- och tidstjuvar, riskskapare, energisläckare, glädjedödare och förskolepersonalen i sin tur de empatiska, otillräckliga, stressade, slutkörda, ledsna och sjuka subjekten.

Den diskursiva maktens effekter som verkar genom de språkliga utsagorna som berättelserna utgör, med betoning på att de blir upprepade performativa talhandlingar (Butler, 1993/2014, 2004, 2005, 2007), kan sägas bli att vissa ”sär-skilda” barn konstrueras som i behov av särskilt stöd i allmänhet, och barn som uttrycks ”agera ut” i synnerhet blir framställda som en belastning i strävan efter att uppfylla uppdraget i relation till bristande resurser. En dubbel eller överlappande klassificering kan vidare sägas ha skett, inte bara genom en särskiljande kategorisering av upplevda avvikelser från tänkt normalitet (behov av särskilt stöd), utan också genom tillskrivandet av ytterligare kategoriseringar som försvårar för, kräver något extra av och således gör något med förskolepersonalen i dennes subjektiveringsprocess och i uppfyllande av uppdraget under rådande omständigheter. Vissa barn pekas ut och görs i förlängningen också till del av en situation med bristande säkerhet, välmående, omsorg, trygghet, utveckling och lärande i diskursen om det pressade läget i svensk förskola. Det skapas, inte minst med tanke på

materialets dignitet och att det är offentligt publicerade och framförda berättelser, en sorts sanning (Foucault, 1971/1993, 1980) om ”vissa” barn i svensk förskola.

DISKUSSION

I jämförelser med tidigare forskning kan vi se att det som uttrycks inom diskursen om det pressade läget, som förvisso bygger på allt från frustration till uppgivenhet, i flera delar ligger i linje med diskussioner och dokumentationer som görs i och genom andra diskursiva praktiker i dagens förskola (jfr Lutz, 2009; Pihlaja m.fl., 2015; Palla, 2011, 2018; Heiskanen m.fl., 2018). Om vi tänker oss att språket inte bara avspeglar – utan faktiskt också bidrar till att skapa verklighet – blir dessa uttryck sätt att förstå och tänka om ”vissa” barn vilka potentiellt påverkar hur förskolepersonal bemöter och samspelar med barn i daglig praktik.

Analysen visar konstruktionen av en verklighet där förskollärare och barnskötare beskriver svårigheter med att uppfylla uppdraget kopplat till bristen på resurser med referenser till barn i behov av särskilt stöd som diskursiv kategori, som *problem* i och *belastning* för verksamheten. Dessa upprepade performativa språkliga handlingar som nedtecknats i de många berättelserna skapar effekter genom produktionen av sanningen om ”vissa” barn, men även i förskolepersonalens installerande identitetsskapande processer (jfr Black Delfin, 2020). Dessa sanningsanspråk medverkar även till att upprätthålla den normativa matrisen där förställningar om ”det normala barnet” upprätthålls och får sin funktion och där barn som utmärkt sig på olika vis får en iögonfallande plats tillsammans med upplevelser och beskrivningar av bristande resurser i det granskade materialet.

Frågan vi kan ställa oss är om det är rimligt, och rättvist, att ”vissa” barn får bära, och kanske också införliva dessa kategoriserande bilder med tänkbara konsekvenser för välmående, identitetsskapanden och självkänsla. Vi kan också betänka vad kan det betyda att göras till den som förstör, som skadar eller som berövar andra något. Vidare är det värt att reflektera över om sådana identifikatoriska uttryck möjliggör andra känslor än negativa och om det skapar grogrund för känsla av utanförskap.

Kanske kan vi mot bakgrund av denna studies resultat förstå utmejslandet av och betoningen på barns specifika behov av stöd som en manifesterande handling och konsekvens i kampen om resurser inom förskolan. I denna förståelse skulle de kategoriserande konstruktionerna av barn i behov av särskilt stöd kunna vara ett sätt att argumentera för och införskaffa resurser i form av en utökad personalstyrka. En följd av ett sådant förfarande skulle kunna bli att ju mer ”särskilda och uttrycksfulla behov” som konstruerats och dokumenterats, desto större möjligheter till resursförstärkning. Att sådana förfaranden sker signaleras i Persson och Tallberg Broman (2019). Sannings-

produktionen och subjektiveringsprocesserna i det analyserade materialet ska inte ses som fristående, utan kan förstås i relation till förskolan som specifik institution med uppdrag reglerade i styrdokument och granskade av tillsynsmyndigheter där barn i behov av särskilt stöd som konstruerad kategori synliggörs. Diskursen om det pressade läget kan ses som ett rop på hjälp, men en (oförutsedd) konsekvens blir att det skriftliga materialet publicerat på internet blir en särskiljande praktik där vissa inte bara görs till ”avvikare” utan och också väldigt problematiska sådana. Den sanningsstatus och det tolkningsföreträde förskolepersonal ges genom förskoleupprorets sammanställning och diskursen om det pressade läget öppnar upp för vad som blir möjligt att uttrycka om barn även på samhällets andra arenor.

Utifrån denna studies resultat samt tidigare nordisk forskning (t ex Lutz, 2009; Palla, 2018, 2019, 2020; Sandberg & Ottosson, 2010; Warming, 2011; Åmot, 2012) kan slutsatserna motivera fortsatta studier som mer ingående och specifikt fokuserar på etiska aspekter och förhållningssätt i normaliserande förskolepraktiker (jfr även Black Delfin, 2020; Sonu & Benson, 2016), inte minst i relation till barn som konstrueras och kategoriseras som avvikande och som problem. Vad betyder det exempelvis att utmålas som en belastning för eller ett besvär i den verksamhet där man har en lagstadgad rätt att vara och bidra under inkluderande ideal?

Metoddiskussion

Genomförandeprocessen samt de överväganden och val som gjorts i samband med denna studie har beskrivits så utförligt som artikelformatet medger för att säkerställa transparens och möjlighet att granska resultatens trovärdighet. Det görs inga anspråk på att vara heltäckande när det kommer till urval, granskning och analys av berättelserna, men processen har varit noggrann. Urvalsprocess och analysprocess har beskrivits så tydligt och utförligt som möjligt i metodavsnittet. Materialet som brukats är att betrakta som autentiskt. Det betyder att berättelserna inte till exempel utgör svar på intervjufrågor, utan är just sådana som nedtecknats på eget initiativ utifrån förskolepraktiken. Detta kan betraktas som fördelaktigt i relation till studiens syfte och forskningsfrågor.

Analysen är främst kvalitativ och den kritiskt granskande och teoretiska inriktningen medför ett specifikt fokus på materialet, vilken i sin tur genererar ett särskilt resultat och särskild kunskap. Andra sätt att närma sig och granska ett dylikt omfattande skriftligt material är fullt möjligt. Studien bidrar med kunskap om hur konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd och resurser i ett pressat läge kan förstås i förskolenära berättelser och om tänkbara effekter av den diskursiva maktens uttryck. Kategoriserande konstruktioner av barn i behov av särskilt stöd med koppling till resurser i förskola kan med fördel utforskas närmare och med varierande angreppssätt.

REFERENSER

- Berg, Martin (2015). *Netnografi: Att forska om och med internet*. Studentlitteratur.
- Black Delfin, Annabelle (2020). The discursive and the material in early childhood play: co-constitution of gender in open and subversive spaces. *Gender and Education*, 33(5), 594-609. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1786012>
- Butler, Judith (1993/2014). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Taylor & Francis.
- Butler, Judith (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Butler, Judith (2004). Changing the subject: Judith Butler's politics of radical resignification. I Sara Salih (Red. with Judith Butler), *The Judith Butler Reader* (s. 325-356). Blackwell.
- Butler, Judith (2005). *Könet brinner!: Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Natur och Kultur.
- Butler, Judith (2007). *Genustrubbel: Feminism och identitetens subversion*. Daidalos.
- Foucault, Michel (1969/2002). *Vetandets arkeologi*. Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1971/1993). *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foucault, Michel (1980). Truth and Power. I Colin Gordon (red.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (s. 109-133). Harvester Wheatsheaf.
- Förskoleupproret. (u.å.) #pressat läge *Sammanställning av Förskoleupprorets formulär om den rådande situationen i den svenska förskolan Den 27 dec 2017-25 feb 2018*. (pdf-fil). www.forskoleupproret.weebly.com
- Heiskanen, Noora, Alasutari Maarit, & Vehkakoski, Tanja (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 827-843. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - Styrning & administrativa processer*. (Doktorsavhandling). Malmö Högskola.
- Melin, Eva (2013). *Social delaktighet i teori och praktik: Om barns sociala delaktighet i förskolans verksamhet*. (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD.
- Palla, Linda (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Doktorsavhandling). Malmö högskola.

- Palla, Linda (2015). Specialpedagogik i förskolan: En forskningsöversikt. I Ingegerd Tallberg Broman, Ann-Christine Vallberg Roth, Linda Palla, & Sven Persson. *Förskola: Tidig intervention – SKOLFORSK* (s. 96-120). Vetenskapsrådet.
- Palla, Linda (2018). Similarities and variation in preschool special education studies: An overview of main content themes in Nordic research. *Early Child Development and Care*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1488171>
- Palla, Linda (2019). Characteristics of Nordic Research on Special Education in Preschool: A Review with Special Focus on Swedish Conditions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(4), 436-453.
- Palla, Linda (2020). Konstitutionen av den speciella pedagogiken i en barncentrerad förskola för alla: Att analysera ett politiskt styrinstrument med diskursteoretisk ram. *Studier i Pedagogisk Filosofi*, 7(2), 36-57. <https://doi.org/10.7146/spf.v7i2.109511>.
- Persson, Sven, & Tallberg Broman, Ingegerd (2019). *Hög sjukfrånvaro och ökad psykisk ohälsa: Om dilemman i förskollärares uppdrag*. Malmö stad, Förskoleförvaltningen.
- Pihlaja, Päivi, Sarlin, Tanja, & Ristkari, Terja (2015). How Do Day-Care Personnel Describe Children with Challenging Behaviour? *Education Inquiry*, 6(4), 417-453. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.26003>
- Sandberg, Anette, & Ottosson, Lisbeth (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school: All around children in need of special support: The Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741-754. <https://doi.org/10.1080/13603110802504606>
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Skolinspektionen.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2017). *Skolverkets lägesbedömning 2017*. (Rapport 455). Skolverket.
- Skolverket (2018): *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Sonu, Debbie, & Benson, Jeremy (2016). The quasi-human child: How normative conceptions of childhood enabled neoliberal school reform in the United States. *Curriculum Inquiry*, 46(3), 230-247.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Warming, Hanne (2011). Inclusive Discourses in Early Childhood Education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233-247. <https://doi.org/10.1080/13603110902783365>
- Åmot, Ingvild (2012). Etik i praksis: Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(18), 1-11.

Bedömningar för anpassning i tidig läsundervisning: Lärares erfarenheter av att utveckla elevers avkodningsförmåga

Ulrika B. Andersson

Linköpings Universitet, Institution för beteendevetenskap och lärande

Håkan Löfgren

Linköpings Universitet, Institution för Tema

ABSTRACT

I artikeln studeras svenska förskoleklasslärare och lågstadielärares lärares användning av bedömningsinformation som underlag för att göra anpassningar i tidig läsundervisning med fokus på avkodning. Avsikten är att bidra med kunskap till två skilda forskningsfält, framåtsyftande bedömning och avkodningsundervisning. Vi har intervjuat 12 lärare och uppmuntrat dem att berätta om sitt arbete med att utveckla sina elevers avkodningsförmåga inom ramen för ett lokalt utvecklat läsprojekt inriktat på avkodningsträning. Genom narrativa analyser har vi studerat lärarnas berättelser om sitt arbete med bedömning och anpassning. I resultatdelen presenterar vi tre berättelser som illustrerar olika typer av bedömnings- och anpassningshandlingar samt hur dessa motiveras av lärarna. I diskussionen belyser vi tre olika perspektiv som framträder i lärarnas motiveringar och diskuteras betydelsen av att lärare anpassar sin undervisning på skilda sätt utifrån de bedömningar lärarna berättar att de gör samt hur de motiverar sina handlingar. Studiens resultat visar att såväl kognitiva som sociala bedömningsaspekter beaktas av lärarna när de anpassar avkodningsundervisningen. Det framgår också att lärarnas arbete med att bedöma och anpassa avkodningsundervisningen inom ramen för det stöd som läsprojektet utgör ställer höga krav på lärares professionella kompetens och kunskaper.

BEDÖMNINGAR FÖR ANPASSNING I TIDIG LÄSUNDERVISNING:
LÄRARES ERFARENHETER AV ATT UTVECKLA ELEVERS
AVKODNINGSFÖRMÅGA

I den här artikeln intresserar vi oss för de framåtsyftande bedömningar lärare gör i samband med att de undervisar om avkodning och hur dessa bedömningar används för att anpassa undervisningen så att nybörjare i lågstadiet lär sig läsa.

I svensk skola uppmuntras lärare att genomföra formativa bedömningar som ska leda till anpassningar av undervisningen. Lärarens förmåga att göra bedömningar och att använda dem för att anpassa sin undervisning på ett sätt så att den bidrar till utveckling av elevers lärande är att betrakta som en nyckelkompetens (Giota, 2002; Jönsson, 2017) och att lärare kan *motivera* sina handlingar i klassrummet betraktar vi som ett uttryck för lärarens professionalism (Colnerud & Granström, 2015). Det finns dock få studier med inriktning mot fältet formativa bedömningar som intresserar sig specifikt för hur lärare använder bedömningar för att stärka elevers förmåga att avkoda (Heritage, 2013; Hirsh & Lindberg, 2015; Lindberg m.fl., 2019; Prøitz m.fl., 2017; Westlund, 2013) och forskningen har endast i någon mån intresserat sig för hur lärare *motiverar* sina handlingar i samband med bedömningar och anpassningar i svenskämnet.

Att lära sig läsa ställer inledningsvis höga krav på elevers avkodningsförmåga, det är därför angeläget att lärare i sitt arbete med läsundervisning ägnar uppmärksamhet åt att tidigt identifiera nybörjarläsarens behov av stöd för att kunna anpassa undervisningen (Gough & Tunmer 1986; Høien & Lundberg, 2013; National Reading Panel, 2000). Bedömningar som avser att utveckla avkodningsförmåga är därför, menar vi, av stor betydelse för den tidiga läsundervisningen. Många svenskdidaktiska studier adresserar frågan om hur undervisning och metoder kan utvecklas för att elever ska träna sin förmåga till avkodning, men de länkar sällan metoderna till den detaljerade information lärare, genom sina olika bedömningar, har om elevernas kunskapsnivå. I den här studien vill vi försöka överbrygga gapet mellan forskning om framåtsyftande bedömningar (Andersson m.fl., 2019; Jönsson, 2017) och forskning om undervisningsinsatser för förbättrad avkodning (Taube m.fl., 2015).

För att stödja svenska lärares arbete med tidig läsundervisning är det vanligt med olika former av läsprojekt. En sökning på "läsprojekt i lågstadiet" och "läsa i lågstadiet" med hjälp av Google påvisar en rad projekt med syfte att stödja lärares arbete med elevers läsutveckling. Det framgår av projektbeskrivningarna på nätet att storleken på projekten och den geografiska spridningen skiljer sig åt. Det finns lokalt organiserade projekt för enstaka skolor eller skolområden (Gerby skola; Attagårdensläsprojekt) men även projekt som organiseras på kommunnivå (i Burlövs kommun; Pedagog-

Uddevalla; PedagogStockholm) och på nationell nivå (Lasrorelsen.nu). Utöver läsprojekten som vi använder för att exemplifiera ett vanligt fenomen finns också bedömningsstöd på nationellnivå, till exempel; God läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2014b), LegiLexi (LegiLexi.se), Nya språket lyfter (Skolverket.se) och Hitta språket, obligatoriskt i åk 1 (Skolverket.se). Gemensamt för läsprojekt och bedömningsstöd är att de syftar till att utveckla elevernas läsförmåga genom att stödja lärares arbete med tidig läsundervisning. Hur detta görs skiljer sig åt. En del läsprojektsbeskrivningarna på nätet handlar om en specifik metod, till exempel högläsning med stöd av boklädor. Andra beskriver att uppmärksamheten riktas mot en bestämd förmåga (till exempel avkodningsförmåga). En del läsprojektsbeskrivningar innehåller information om för- och eftertest andra läsprojektsbeskrivningar lämnar ingen sådan information. De nationella bedömningsstöden är framförallt inriktade på att stödja läraren i att identifiera elevernas kognitiva nivå för framåtsyftande ändamål. I den här studien använder vi data från ett läsprojekt som utvecklats lokalt i ett rektorsområde.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares arbete med att använda bedömningsinformation som underlag för anpassningar i läsundervisning med fokus på avkodning.

Vi studerar specifikt de bedömnings- och anpassningshandlingar lärare berättar att de gör och hur de motiverar dessa handlingar inom ramen för ett lokalt läsprojekt för att utveckla elevernas förmåga att avkoda. Projektet kallas ”Träningslägret” eftersom de skolor som ingår gör gemensamma anpassningar för avkodningsträning, baserade på standardiserade avkodningstest, som liknas vid träningsmoment i idrottsvärlden. Avkodningstestet som heter H4 är ett ofta använt och välbeprövat avkodningstest. Resultat från testen före och efter genomfört Träningsläger läsåret 2018/2019 visar, enligt de två deltagande skolorna, att eleverna förbättrat sin avkodningsförmåga. I den här studien analyseras lärares berättelser om sitt arbete med standardiserade och individuella bedömningar, och med standardiserade och individuella anpassningar. Standardiserade bedömningar är de beslutade gemensamma bedömningar som görs före och efter Träningslägret, till exempel avkodningstestet (H4) som ligger till grund för projektets utformning och innehåll, och Hitta språket (Skolverket.se). Med standardiserade anpassningar menar vi Träningslägrets fyra moment med fastställt innehåll (vi återkommer till dessa längre fram). Med individuella bedömningar avses lärarnas egna förfinade och detaljerade bedömningar som i huvudsak görs under projektets gång. Individuella anpassningar är de anpassningar som görs utanför den planerade och standardiserade läsprojektsramen Träningslägret.

I enlighet med Mavrommatis (1997) betraktar vi lärarnas bedömningsarbete som en process där insamling av information om elevers kunskaper, bedömning av insamlad information och anpassningar av undervisningen utgör centrala delar. Genom att använda en narrativ metod vill vi bidra med

kunskap om hur lärare gör olika bedömningar där information tolkas och ligger till grund för anpassningar, som enligt lärarna, bidrar till förbättrad avkodningsförmåga hos eleverna. Ett särskilt intresse riktas mot hur de motiverar sina handlingar, eller med andra ord, vad de själva ser som den huvudsakliga poängen med att göra de anpassningar de gör. Studien besvarar följande frågeställningar:

- a) Vilka bedömnings- och anpassningshandlingar berättar lärarna att de gör i arbetet med att utveckla elevernas avkodningsförmåga inom ramen för ”Träningslägret”?
- b) Hur motiverar lärarna att bedömnings- och anpassningshandlingarna leder till förbättrad avkodningsförmåga?
- c) Hur menar lärarna att deras bedömningar leder till ”rätt anpassning”?

Inledningsvis presenteras forskning om avkodning i tidig läsundervisning, framåtsyftande bedömning samt specifik bedömning och anpassning för avkodning. Därefter beskrivs den specifika kontexten som ”Träningslägret” utgör. I resultatdelen presenteras tre berättelser som illustrerar hur olika bedömningsaspekter leder till de anpassningar som lärarna anser är viktiga för att deras elever ska lära sig avkodning. Avslutningsvis diskuteras betydelsen av att lärare anpassar sin undervisning på kvalitativt skilda sätt utifrån de bedömningar de gör samt hur de motiverar sina handlingar. Detta ställs i relation till tidigare forskning om framåtsyftande bedömning och till studier om avkodning.

Avkodning i tidig läsundervisning

Läsning, eller läsförståelse, beskrivs genom The Simple view of reading (SVR) som produkten av de båda faktorerna avkodningsförmåga och språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986), båda anses nödvändiga för att uppnå god läsförståelse (Lonigan et al., 2018). I linje med SVR betonar vi de båda faktorernas betydelse för läsförståelse, men riktar här uppmärksamheten endast mot avkodningsförmågan eftersom den har störst betydelse tidigt i läsundervisningen (Ehri, 2020; Elwér, 2014; Høien & Lundberg, 2013). I takt med att avkodningsförmågan utvecklas kan mer av läsarens energi läggas på textens innehåll och då får språkförståelsen en allt större betydelse för elevens läsutveckling (Elwér, 2014; Hjetland, et. al., 2017; Hjetland, et. al., 2019).

Att avkoda betyder att tolka bokstavstecken till ord och typisk avkodningsutveckling kan delas in i följande fyra faser; pseudoläsning, logografisk läsning, alfabetisk-fonologisk läsning och ortografisk-morfemisk läsning (Høien & Lundberg, 2013). Alfabetisk-fonologisk och ortografisk-morfemisk läsning är de faser där bokstavssymbolerna börjar användas som representanter för språkljud (Alatalo, 2011). Det innebär att fokus riktas på grafem-fonem kopplingar och hur dessa ljudas ihop till ord, samt läsning där

delar av ord eller hela ord läses som minnesbilder. Målet med lästräningen är snabb, säker och automatiserad avkodning, vilket också benämns ”att läsa med flyt”. Utmärkande för den skickliga avkodaren är också förmågan att kunna växla mellan olika avkodningsstrategier utifrån behov. Eleven avkodar då främst ortografiskt, men kan övergå till alfabetisk-fonologisk avkodning och ljuda när svåra eller obekanta ord dyker upp i texten (Alatalo, 2011; Høien & Lundberg, 2013).

Det finns olika metoder för att träna på avkodning (Fridolfsson, 2016; Lundberg & Herrlin, 2014a). Snow och Juel (2005) menar att alla barn gynnas av avkodningsträning tidigt i läsundervisningen, ingen tar skada av den, men för några barn är den helt avgörande. Det framgår att det väsentliga är att undervisningen är strukturerad och balanserad och tar hänsyn till elevens behov (Alatalo, 2011; Fridolfsson, 2016; Høien & Lundberg, 2013).

Läsmotivation (Høien & Lundberg, 2013) och självförtroende (Taube, 2007) är ytterligare faktorer som har betydelse för elevens läsutveckling, inte minst när det handlar om att lära sig avkoda. Høien och Lundberg (2013) som förespråkar färdighetsträning lyfter dock betydelsen av att balansera denna typ av träning för att inte riskera att den upplevs som enformig och utan mening vilket kan inverka negativt på elevens läsmotivation. Taube (2007) uppmärksammar elevens svårigheter och känsla av misslyckanden i samband med tidig läsundervisning och menar att sådana situationer kan leda till att eleven får dåligt självförtroende. Något som kan påverka elevens läsmotivation negativt och leda till att strategier för att slippa läsa utvecklas (Taube, 2007).

Framåtsyftande bedömning

Väsentligt för framåtsyftande bedömningar är att den information, eller data, som samlas in och är kopplad till elevens kunskapsutveckling används av läraren (alternativt av eleven själv eller en kamrat) för att antingen göra anpassningar av undervisningen, eller för att ge återkoppling till eleven (Fuchs & Fuchs, 2006; Grigorenko, 2009; Sadler, 1989; Wiliam, 2011). I den här artikeln ställer vi våra resultat i relation till forskning om formativ bedömning (FB) och Response to intervention (RTI) vilka båda är väletablerade förhållningssätt för framåtsyftande bedömningar som används i klassrums-kontext (Andersson m.fl., 2019). Den formativa bedömningspraktiken inkluderar såväl lärares bedömningar som självbedömning och kamrat-bedömning. Vi fokuserar på bedömningar som görs av lärare i syfte att utveckla sin undervisning (Heritage, 2013; McMillan, 2017; Proitz, m.fl., 2017). Formativ bedömning (FB) utmärks av att läraren själv ansvarar för att besluta om; vilken bedömningsmetod som ska användas; vad som ska bedömas och vem som ska bedöma. Även när och hur bedömningarna genomförs är den enskilda lärarens beslut, liksom hur bedömningarna tolkas och används antingen för att anpassa undervisningen eller som feedback till

elever på individnivå. Formativ bedömning är möjligt att använda i alla skolämnen och på olika vis, hur det formativa bedömningsarbetet följs upp beslutas av läraren och kan se olika ut (Heritage, 2013; Wiliam, 2011). I FB förespråkas lärare-elev dialog och tydligt uttryckta kunskapsmål för att möjliggöra elevens delaktighet och ansvarstagande i det egna lärandet. Response to intervention (RTI) utmärks av en målstyrd och tydlig struktur med systematisk och återkommande testning av elevers förmågor (Fuchs & Fuchs, 2006). För detta används standardiserade test som avser att identifiera elevernas svårigheter på detaljnivå inom ett specifikt skolämne (till exempel avkodningsförmåga). Testresultaten ligger till grund för interventioner där eleven får öva på de färdigheter där testen påvisat brister. Interventionerna är indelade i olika nivåer (tiers) vilka inkluderar undervisningsinnehåll och graden av individualisering genom undervisning i klass, grupp eller individuellt. Efter genomförd intervention ”enligt RTI strukturen” ska läraren genomföra uppföljande test för att kontrollera effekten av interventionen och för att få vägledning inför fortsatt undervisning (Fuchs & Fuchs, 2006).

Bedömning och anpassning för avkodning

Bedömning som ger information om elevens avkodningsförmåga och bidrar med att identifiera svårigheter framträder som grundläggande för arbetet med att stödja och utveckla avkodningsförmåga (Fälth m.fl., 2015; Gustafson m.fl., 2007; Høien & Lundberg, 2013; National Reading Panel, 2000; Wolff, 2016). Hur testresultat kan användas för att bedöma elevers förmågor i syfte att anpassa avkodningsundervisningen synliggörs i en interventionsstudie av Fälth m.fl. (2015) som undersökt effekten av avkodningsträning med ordlistor. Interventionen inkluderade också stöd från speciallärare. Stödet grundades på lärarens bedömning där och då och bestod i att läraren uppmärksammade eleven på felläsning och uppmuntrade nya försök. Tidigare studier visar att välstrukturerad intensivundervisning med fokus på fonemgrafem koppling ger positiva resultat avseende elevers avkodningsförmåga (Ehri m.fl., 2001; Høien & Lundberg, 2013; National Reading Panel, 2000; Wolff, 2011). Färdighetsträning som genomförs en till en, lärare-elev, har större positiv påverkan på elevens avkodningsutveckling än då två elever genomför träningen tillsammans (Taube m.fl., 2015). Läslistorna som användes i Fälth m.fl., (2015) studie bestod av olika kategorier som användes för att anpassa listornas innehåll efter elevens träningsbehov baserade på test av deras kognitiva förmågor: från grafem, enkla ord, pseudo-ord, stavelser, högre frekventa småord, ljudenligt- och ljudstridigt stavade ord, vokaler, konsonantförbindelser till ändelser och dubbelteckning för att nämna några.

För att bli en god läsare krävs träning på rätt saker (Castles et al., 2018). Morgan och Fuchs (2007) uppmärksammar sambandet mellan läsmotivation, lästräning och goda läsare. En läsmotiverad elev väljer oftare att läsa än en elev som saknar läsmotivation. Den redan läsmotiverade eleven har därför

större chans att utvecklas till en god läsare till skillnad från den omotiverade (jfr Matteuseffekten). En alltför ensidig träning, även om den likt upprepad läsningen av ord-listor visat på positiva resultat, kan riskera att påverka elevens läsmotivation negativt och måste då på något vis uppmärksammas för att vägleda en förändring av den fortsatta träningen (Høien & Lundberg, 2013). Det finns få tidigare studier om avkodningsundervisning som likt föreliggande fokuserar på bedömningar av andra aspekter än de kognitiva och inga tidigare studier har beaktat hur lärare resonerar och motiverar sina bedömningar och anpassningar i denna kontext.

METOD

Vi har valt narrativ metodansats och analysmodell för att studera hur lärare använder bedömning inom den specifika kontext som här utgörs av hur lärare använder bedömning för att utveckla elevers avkodningsförmåga inom ramen för ett lokalt läsprojekt. Goodson och Sikes (2001) menar att det primära syftet med en narrativt inriktad ansats är att undersöka hur människor, enskilda eller i grupper, förstår och skapar identitet och mening i sina liv. Vi använder narrativ ansats för att genom berättelser närma oss studiens lärare, deras erfarenheter och meningsskapande inom ramen för läsprojektet. Vi, i likhet med Goodson och Sikes (2001), betraktar berättelser som en viktig källa till kunskap om lärares professionella arbete och är genuint intresserade och nyfikna på vad studiens lärare vill och kan berätta.

I likhet med Mishler (1999) och Perez Prieto (2006) ser vi berättelser som sociala konstruktioner och meningsskapande handlingar. Det betyder att berättelser är dialogiska och tar form i mötet mellan berättare och lyssnare i en specifik kontext (Mishler, 1999). Vi menar att berättelserna kan bidra med kunskap om lärares erfarenheter och meningsskapande som kan tolkas i relation till sin kontext.

För studiens berättelser är läsprojektet Träningslägret en del av den lokala skolkontexten (vi återkommer till detta under rubriken Träningslägret – ett lokalt projekt och en specifik kontext), dit hör även aspekter som synliggjordes vid våra inledande skolbesök, till exempel; skolrådets placering på landsbygden, behöriga lärare, uttalad sårbarhet kopplad till organisationsstorleken, egenuttalad hög måluppfyllelse, ett identifierat behov av avkodningsträning, både åldershomogena och icke åldershomogena klasser med ett varierat elevantal samt en uttalat positiv och intresserad inställning till forskningsstudien. Den lokala skolkontexten ramas in av en svensk skolkontext, där Skollag och läroplaner utgör ett ramverk (SFS 2010:800; Skolverket, 2019). Till det kan fogas en framväxande bedömningskultur där bedömningar och resultatjämförelser mellan skolor och länder ökat under 2000-talet (Hirsh & Lindberg, 2015; Pettersson, 2010). Exempel på en sådan ökning som berör studien är de rapporter baserade på resultat från nationella

prov och PISA-mätningar som under flera år visat på svenska elevers sjunkande läsförmåga (www.skolverket.se). Ett annat exempel är införandet av obligatorisk kartläggning av läs- och matematikförmågor i lågstadiet (Skolverket, 2021).

De första skolbesöken som genomfördes för att få information inför den eventuella studien bidrog, förutom till förståelse och meningsskapande i analysarbetet, också till utformningen av intervjuguiden.

Urval

Data i den här studien hämtas från ett lokalt läsprojekt, på en F-årskurs 3 skola och en F-årskurs 6 skola, som väckte intresse eftersom skolornas egna mätningar påvisade en positiv utveckling av så gott som samtliga medverkande elevers avkodningsförmåga. En starkt bidragande orsak till vårt beslut att genomföra studien på dessa skolor var alltså de positiva bedömningsresultat från för- och eftermätningar kopplade till Träningslägret, som skolutvecklingsgruppen berättade om vid vår första kontakt. Skolornas mätmetoder var dock inte genomförda på ett vetenskapligt och helt systematiskt sätt och redovisas därför inte i denna artikel. Vi såg det också som positivt att Träningslägret vid tiden för studien genomfördes för tredje gången, vilket vi menar bidrar till en viss kontinuitet i genomförandet. Ytterligare en faktor som bidrog till vårt val av just dessa skolor var skolutvecklingsgruppens (rektor, utvecklingsledare och lärare) starka engagemang för läsutveckling baserad på bedömningar och deras intresse av att delta i studien.

Studiens fokus på tidig läsinlärning låg till grund för valet av lärare kopplade till förskoleklass, årskurs 1-3 och fritidshem. Samtliga lärare som arbetade med åldersgruppen tillfrågades och samtliga valde att delta. I studien medverkar 12 lärare varav 2 förskollärare, 8 lärare i årskurs 1-3 var av 3 stycken med specialpedagogisk kompetens och 2 lärare från fritidshemmet. Skolledningens beslut om att frigöra lärarna under lektionstid för att möjliggöra deras medverkan i studien, uttrycktes som positivt av våra informanter och bidrog säkert till högt deltagande. De tre berättelser som presenteras i artikeln har valts ut eftersom de illustrerar en spännvidd avseende olika typer av bedömnings- och anpassningshandlingar i såväl förskoleklass som i de tidiga skolåren.

Narrativ intervju

För att få kunskap om hur lärare anpassar sin undervisning i relation till gjorda bedömningar har vi använt oss av öppna, semistrukturerade intervjuer där lärare uppmanas att berätta om och ge exempel från sitt arbete (Goodson & Sikes, 2001). I likhet med Perez Prieto (2006) menar vi att poängen med att använda berättelser är just 'vad' lärarna berättar om sina upplevelser inom en specifik kontext. Vi bad informanterna att exemplifiera genom att använda

konkreta handlingar från Träningslägerpraktiken. Inför intervjuerna informerades lärarna skriftligt och muntligt om studien. I planeringsarbetet var vi angelägna om att organisera intervjusituationen för varje enskild lärare så att den skulle upplevas som bekväm, vi anpassade oss efter deras önskemål avseende tid och plats. Vi var också medvetna och angelägna om att skapa en positiv atmosfär där vi intog en nyfiken och lyssnande roll (Goodson & Sikes, 2001). De individuella intervjuerna genomfördes på skolorna under dagtid, 2 timmars arbetstid per intervju var avsatt för detta, vilket vi menar är gott om tid för att skapa en avspänd atmosfär. En intervjuguide användes som stöd. Vanliga frågor och uppmaningar som användes under intervjuerna var; ”Berätta om...?” och ”Hur gör du då, berätta?”, avsikten var att likt Goodson och Sikes (2001) uppmuntra lärarna att berätta om sina praktiska erfarenheter. Inom ramen för den narrativa intervjuformen fanns möjligheten för informanterna att be oss förtydliga frågor om något var oklart. Den möjligheten använde även vi, liksom möjligheten att fånga för studien intressanta aspekter som uppstår i stunden och av sammanhanget, eller att återkomma till en fråga om det fanns behov av tillägg i någon form (Goodson & Sikes, 2001). Intervjuerna spelades in på diktafon och har transkriberats i sin helhet. I parenteser angavs ljudfilens tidsangivelse vilket har underlättat analysarbetet då vi lyssnat på vissa sekvenser vid upprepade tillfällen.

Narrativ ansats och analys

Studien har en narrativ ansats vilket gör det möjligt att studera hur lärare, i sina berättelser om gjorda bedömningar och anpassningar, *motiverar* de handlingar de anser bidrar till förbättrad avkodningsförmåga hos eleverna. Berättelserna betraktas som sociala konstruktioner och som meningsskapande handlingar (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006), där lärarnas motiveringar till gjorda bedömningar och anpassningar kan studeras. Genom att studera lärares berättelser, det vill säga vad lärare berättar om sina konkreta sammanhang, bidrar studien med detaljerad kunskap om de många klassrumsbedömningar och anpassningar som lärarna menar att de gör i relation till specifika elever eller grupper inom ramen för läsprogrammet. I analysen fyller temporaliteten, tidsordningen, en viktig funktion då den gör det möjligt att identifiera narrativa enheter i berättelsen (Labov & Waletzky, 1967/1997). Olika bedömnings- och anpassningshandlingar knyts till varandra och organiseras på ett sätt som ger dem mening i relation till varandra och som gör det möjligt för berättaren att dra sina slutsatser om varför just dessa handlingar var relevanta. Den temporala logiken är alltså att en bedömningshandling följs av en anpassningshandling som motiveras med att den, enligt läraren, bidrar till att en elev lär sig avkoda bättre.

Analysen genomfördes i tre steg. Först identifierades lärares bedömningshandlingar i transkripten. Dessa kännetecknas av att läraren på något sätt samlar in information om eleverna som har betydelse för en anpassning som

sedan görs. Bedömningshandlingarna kan fokusera på en individ, ett par eller en grupp av elever, eller på samtliga elever som deltar i projektet. Bedömningshandlingarna kan vidare riktas mot elevers kognitiva färdigheter, mot deras agerande i klassrummet, eller mot dem som individer (McMillan, 2017). Gemensamt för samtliga bedömningshandlingar som studeras är att de är framåtsyftande, de ligger till grund för en nära förestående anpassning som är motiverad av läraren. I nästa steg i analysen urskiljs de narrativa enheterna i lärarnas berättelser genom att studera hur bedömningshandlingarna leder till specifika anpassningshandlingar. Då anpassningshandlingarna, enligt lärarnas berättelser, bidrar till att eleverna blir bättre på avkodning, är det centrala här att försöka förstå hur, på vilket sätt, läraren kommer fram till att detta är de mest lämpliga anpassningarna. Även anpassningshandlingar är framåtsyftande och sker på individ, par eller gruppnivå. Det tredje analyssteget rikas mot de motiveringar som framträder i lärarnas berättelser och som kopplas till specifika bedömnings- och anpassningshandlingar. Varje narrativ enhet som studeras avslutas med en evaluering och resolution (Labov & Waletzky, 1967/1997) där läraren tillskriver berättelsen en viss betydelse som har en grad av allmängiltighet. I detta fall handlar betydelsen om hur läraren motiverar att specifika bedömnings- och anpassningshandlingar faktiskt leder till att elever blir bättre på att avkoda. Lärarna framträder som professionella när de retrospektivt förklarar och motiverar varför vissa bedömningar leder till specifika anpassningar som har ett värde även utanför den specifika situationen. Resultaten i den här studien illustrerar kvalitativa skillnader i de bedömningar och anpassningar som lärare i projektet gör och som framträder tydligt i de tre berättelser som valts ut.

Forskningsetiska överväganden

Etiska ställningstaganden är viktiga och gällande under hela vårt arbete med studien. I vårt arbete med detta har vi utgått från Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer för god forskningssed inom humaniora och samhällsvetenskap. De lärare som deltar i projektet har fått muntlig och skriftlig information om studien, dess syfte, datamaterialets användning och förvaring samt den färdiga studiens publicering och övrig eventuell användning. För att studiens informanter ska förbli anonyma är vi sparsamma med beskrivningar av miljöer. Vi använder inte namn på platser eller personer. Däremot skriver vi vilken årskurs eller årskurser de olika lärarna undervisar i eftersom vi menar att det utgör en del av kontexten.

Träningslägret – ett lokalt läsprojekt och en specifik kontext

Läsutvecklingsprojektet ”Träningslägret” började med att lärarna på två landsbygdsskolor uppmärksammade elevernas sjunkande läsförmåga. De genomförde standardiserade avkodningstest vilka sedan låg till grund för utformandet av läsprojektet. Tanken med det var att ta ett gemensamt och

kraftfullt tag i elevernas avkodningsförmåga. Träningslägret kan beskrivas som en generell insats med fastställd struktur för bedömningsarbetet och standardiserat anpassade undervisningsmoment för varierad avkodnings- och träningslägret ramar in av för- och eftertest (H4) som avser att mäta avkodningsförmågan. Resultaten från förtesten tillsammans med resultat och bedömningsinformation från obligatoriskt bedömningsstöd i svenska och kartläggningmaterial från Skolverket fungerar som underlag för anpassningar genom standardiserade träningsmoment, eller anpassningar för eleverna. Träningslägret hade 2018, vid tiden för den här studien, genomförts två gånger och resultaten från eftertesten som gjorts visar enligt de ansvariga på positiv avkodningsutveckling på individnivå. Träningslägret genomförs under en 4-veckorsperiod i anslutning till varje terminsstart. Förskoleklass och årskurserna 1-3 följer en gemensamt fastställd struktur med dagliga standardiserade anpassningar baserade på bedömningsresultaten. De olika anpassningarna kallas gemensamt för ”träningsspass” och genomförs i huvudsak parvis under 20 minuter. Varje träningsspass består av fyra delmoment: 1) Uppvärmning. Momentet innebär att eleverna läser nivåanpassade listor med ord högt för varandra. 2) Match. Högläsning. Eleverna i paret turas om att läsa högt för varandra ur varsin likadan bok. 3) Teknikträning. Ett handskrivningsmoment där eleverna skriver av en del av den text de just läst. 4) Snack med coachen. Självbedömning eller någon form av återkoppling från lärare till elev ofta under tiden träningsspasset pågår. Under varje pass är läraren närvarande och genomför de riktade bedömningshandlingar och anpassningshandlingar som analyseras i den här studien. Analysen innehåller också lärarnas motivering.

RESULTAT

Här nedan presenteras tre berättelser som illustrerar olika typer av bedömnings- och anpassningshandlingar. Enligt lärarna leder alla dessa handlingar fram till att eleverna tränar på det som läraren anser att eleven behöver för att utveckla sin förmåga att avkoda text. De bedömningar lärarna talar om leder fram till det som lärarna betraktar som ”rätt anpassningar”, men såväl bedömningar som anpassningar motiveras på skilda sätt. Den första berättelsen, Att lyssna och utmana, fokuserar på kognitiva bedömnings- och anpassningsaspekter och en anpassningshandling som är inriktad på avkodningens kritiska aspekter. Den andra berättelsen, Att överväga och förenkla, fokuserar på lärarens sökande efter rätt anpassning. I berättelsen beskriver läraren såväl kognitiva som sociala bedömningsaspekter. Den tredje berättelsen, Att göra självständiga anpassningar, handlar om en utmanande undervisningssituation och om en anpassningshandling som går utanför projektets fastställda form. I denna berättelse framträder bedömnings- och anpassningsaspekter av kognitiv och social karaktär.

Att lyssna och utmana

När läraren, som undervisar i årskurs 3, uppmanades att berätta hur hon gör för att bedöma och utveckla elevernas avkodningsförmåga beskriver hon hur det kan gå till under momentet som kallas för Uppvärmning. Läraren berättar att hon rör sig runt bland eleverna som läser listor med ord högt för varandra. En del par sitter i klassrummet och andra har fått platser i korridoren eller i ett angränsande grupprum. Hon berättar att hon lyssnar på elevparen som läser och stannar till när hon hör något som väcker hennes intresse. Hon säger att hon är tydlig med sin avsikt till eleven *”nu står jag här idag när du gör teknikträningen, för jag vill höra att du läser orden ordentligt”* och markerar på så vis också att syftet med träningen är att läsa noggrant *”det är det viktigaste, inte hastigheten”*. I citatet nedan berättar hon om två bedömningshandlingar riktade mot elevernas avkodningsförmåga och om två anpassningshandlingar där listorna utvecklas för att passa elevernas fortsatta träning.

[...] när jag hör, när jag lyssnar på eleverna då märker jag ju att de fastnar ju oftast på de här STRRR, och då är det ju de orden som vi ska ta oss förbi för att öka flytet. Så att så, så har jag gått till väga. Sedan har jag elever som växlar vokaler, att man känner inte skillnaden på U och Y till exempel, eller E och I, då har jag tagit sådana ord där man verkligen måste anstränga sig för att se vilken vokal det är. (Lärare årskurs 3)

De båda bedömningshandlingarna handlar om avkodningsförmåga. Läraren beskriver att hon uppmärksammar och bedömer två olika kritiska aspekter i avkodningsträningen. I den första bedömningshandlingens uppmärksammas konsonantkombinationen STR *”när jag lyssnar på eleverna då märker jag ju att de fastnar ju oftast på de här STRRR”* och att den kan hindra elevernas läsning. Läraren har identifierat en svårighet och använder den som grund för hur arbetet ska anpassas. Anpassningshandlingens som läraren berättar om *”då är det ju de orden som vi ska ta oss förbi”* syftar på svårigheten med STR och att bokstavskombinationen kan få eleven att fastna i läsningen. Den första anpassningshandlingens inriktas därför på ord som innehåller just den bokstavskombinationen där flera konsonanter ska ljudas samman och som eleverna har svårt för. Att låta eleverna träna på ord som bedöms som svåra ligger i linje med vad tidigare forskning beskriver som framgångsrikt när det gäller att utveckla elevers avkodningsförmåga (Fälth m.fl., 2015; Gustafson m.fl., 2007). Lärarens anpassningshandling innebär att hon för de kommande träningspassen färdigställer en lista som består av ord innehållande STR, och byter ut elevparets tidigare lista mot den nya. Läraren fortsätter att berätta om sitt arbete och motiverar sin anpassningshandling med att den görs *”för att öka flytet”*. Läraren menar att upprepningen av det svåra STR är det väsentliga. Ju fler gånger eleverna får träna på att avkoda bokstavskombinationen och hur ljuden ska formuleras korrekt desto säkrare på att läsa blir de, flytet ökar. Att

lärarens anpassning är väl motiverad stöds inte bara av att hon upplever att flytet i elevernas läsning ökar utan även av Høien och Lundberg (2013) som förespråkar färdighetsträning för att utveckla ortografisk läsning.

Den andra bedömningshandlingen handlar om ”*elever som växlar vokaler, att man känner inte skillnaden på U och Y till exempel, eller E och I,*” och synliggör elevernas svårigheter i att skilja vokalerna åt. Den anpassningshandling som följer naturligt av detta, ”*då har jag tagit sådana ord*”, syftar till att träna eleverna att uppmärksamma skillnaderna mellan olika vokaler. Genom att använda ordpar där endast vokalerna utgör skillnaden mellan orden fokuseras elevernas svårigheter. I likhet med den tidigare anpassningshandlingen motiveras denna med att låta eleverna träna sina svårigheter, men nu handlar det om att eleverna ska ”*anstränga sig för att se vilken vokal det är*”. Hon motiverar dessa anpassningar med att det gäller att utmana elevernas kognitiva förmågor.

Men jaa, så att jag, jag har gjort lite utmaning åt dem tycker jag med ordlistorna. Det var ju inte de enklaste kanske, utan man var ju verkligen tvungen att ta sig igenom för att det liksom skulle bli lite utmaning för dem som kanske har ganska bra flyt. Så att det inte blev bara läsa på.

(Lärare årskurs 3)

I den här berättelsen motiverar läraren sina anpassningar med att eleverna saknar vissa avkodningsförmågor och att dessa behöver tränas mer noggrant och systematiskt. Motiveringarna handlar således om brister i kognitiv förmåga och att dessa utmaningar möts bäst med anpassningar som stödjer och utmanar eleverna att träna kognitiva förmågor. Lärarens motiveringar har tydlig koppling till såväl teoretiska som praktiska erfarenheter och kompetenser utmärker den professionella läraren (Colnerud & Granström, 2015).

Sammanfattningsvis är det inte endast träningsuppgifterna som framträder i lärarens berättelse, den förstärks också av ett engagemang som signalerar att Mina elever ska lära sig läsa. Den rätta anpassningen framträder i lärarens motivering och innebär med andra ord uppgifter som låter eleverna träna på specifika detaljer (konsonantkoppling och vokaler) för att utveckla sin avkodningsförmåga, men består också i hög grad av lärarens insatser i stunden. Lärarens motiveringar har tydlig koppling till såväl teoretiska som praktiska erfarenheter och kompetenser vilket utmärker den professionella läraren (Colnerud & Granström, 2015).

Att överväga och förenkla

Den här berättelsen handlar om arbetet med avkodning i en förskoleklass. Berättelsen visar att förskollärarens bedömningshandling inrymmer överväganden av såväl sociala som kognitiva aspekter för att hitta rätt anpassning.

Anpassningshandlingen som följer av dessa avvägningar stödjer enligt läraren elevens avkodningsträning och motiveras främst kognitivt.

Upprinnelsen till berättelsen var en beskrivning av elevernas olika behov och lärarens uttalande att det kan vara svårt att veta hur man ska anpassa träningen i ett klassrum där elever övar på många saker samtidigt. Det framgår av flera berättelser att det ligger ett omfattande bedömningsarbete bakom sammansättningen av arbetsparen och att både sociala och kognitiva aspekter då används av läraren. I ett väl matchat arbetspar är eleverna bekväma i varandras sällskap och kan arbeta koncentrerat tillsammans. Eftersom parens arbete underlättas av att de också arbetar på samma kognitiva nivå framstår detta som eftersträvansvärt för lärarna, men det är inte alltid möjligt att lyckas med. I denna elevgrupp har några elever just börjat intressera sig för bokstäver och ljud, andra kan göra enkla fonem-grafem kopplingar och en del elever kan läsa enkla ord. I citatet nedan berättar hon om sitt arbete med ”Uppvärmning”. Förskolläraren berättar att listorna som eleverna ”värmer upp med” består av allt ifrån enstaka grafem till enklare ord. Arbetet med momentet pågick under ungefär tre minuter. Förskolläraren säger att hon hann gå runt i rummet och att hon rör sig mellan borden där eleverna arbetar i par. Hon observerar att det är något som inte stämmer i ena änden av klassrummet. Ett välfungerande arbetspar borde ägna tiden åt det arbete som hon har planerat, det vill säga att träna avkodning. Nu ser hon att ett par uppför sig på ett störande sätt.

För då liksom märkte man att några jaa...stökade runt lite så då gick jag ju dit och lyssnade lite extra mycket på dom då och då märkte jag ju faktiskt. [...] Jaa alltså då får man ju tänka efter, varför gör det där barnet så där...för att...förstår den inte uppgiften eller är det för lätt eller varför gör den så? Jaa, ja eller är det den här kombinationen av dom två eleverna som inte är bra, är det därför det inte fungerar eller så. Så kan det ju också vara. Så då fick man liksom observera lite några gånger och titta där, men det där, undrar hur det är där egentligen... O sen...upptäcker man, nämen den där kan ju inte göra det där, det är ju alldeles för svårt, så. Så ja, då fick man byta.

(Förskollärare i förskoleklass)

Av förskollärarens berättelse framgår att hon bedömer en social aspekt, det är elever som ”*stökade runt lite*”. Hennes förväntning under den korta tid som passet ska pågå är att eleverna ägnar sig åt träningen som ska utveckla deras avkodningsförmåga. Bedömningshandlingen innebär att hon uppmärksammar att stöket hindrar träningen. Det hade inte varit så förvånande om denna bedömning följts av en tillrättavisning och en anpassningshandling för att få dem att återuppta den avbrutna träningen. Istället berättar läraren om hur hon söker mer information ”*så då gick jag ju dit och lyssnade lite extra mycket på dom*” vilket synliggör hennes vilja och behov av att veta mer. Bedömnings-

handlingen fortsätter och synliggör svårigheten att veta hur undervisningen ska anpassas och behovet av bättre underlag. Hon berättar att beslutet om att samla in mer information gav resultat *"då märkte jag ju faktiskt"*, som i sin tur leder till att bedömningshandlingen får ett annat fokus. Det betyder att uppmärksamheten på elevernas beteende överges till förmån för en bedömning av andra förmågor som läraren menar har betydelse för avkodningsförmågan. Genom de frågor som läraren berättar om kan vi förstå vad hon ägnar sin uppmärksamhet åt och bedömer *"förstår den inte uppgiften eller är det för lätt"*. Det handlar först om en metodfråga, förstår eleven hur träningen går till? sedan bedömer hon uppgiftens svårighetsnivå och reflekterar över om uppgiften är för enkel. Om så varit fallet kunde en anpassningshandling bestått av att förtydliga uppgiften eller öka svårighetsgraden. Ännu en fråga visar att bedömningshandlingen fortgår. Hon söker vidare och synliggör en ny bedömningsaspekt *"är det den här kombinationen av dom två eleverna som inte är bra"* av social karaktär. Om det hade varit aktuellt med en anpassningshandling kopplad till elevernas pararbete hade den kanske handlat om att stödja parets samarbetsförmåga. Av förskollärarens berättelse framgår dock att hon inte finner något stöd för att paret inte kan arbeta tillsammans och den sociala bedömningsaspekten överges. Hon beslutar sig för att samla in mer bedömningsinformation. *"Så då fick man liksom observera lite några gånger"*. Förskollärarens berättelse att när hon riktar sitt fokus på bedömning av elevernas avkodningsförmåga i relation till uppgiftens nivå uppmärksammar hon att *"det är ju alldeles för svårt"*. I början av bedömningshandlingen gjorde läraren en annan bedömning, nu kopplas bedömningshandlingen till elevens avkodningsförmåga vilket vägleder den påföljande anpassningshandlingen. Läraren konstaterar kort *"då fick man byta"*. Anpassningshandlingen framträder som självklar i jämförelse med den tveksamhet som läraren gav uttryck för i bedömningshandlingen. En för svår uppgift byts till en enklare. Även lärarens motivering till den anpassningshandling som hon finner stöd för är kort och lite svårtolkad *"nämen den där kan ju inte göra det där"*. Utifrån sammanhanget kan vi förstå vad förskollärarens berättelse, eleven kan inte arbeta med en för svår uppgift, vilket motiverar anpassningshandlingen. Förskollärarens berättelse innehåller även en övergripande fråga som genomsyrar berättelsen *"varför gör det där barnet så där?"*. Frågan visar på lärarens vilja att förstå och framstår som central för det arbete hon gör och motiverar sökandet efter bedömningsinformation som läraren ger uttryck för i berättelsen. Sociala och kognitiva aspekter bedöms, övervägs, överges eller används. Vi menar att det är ett uttryck för den professionella lärarens agerande i sökandet efter vad de menar är rätt anpassning.

Genom förskollärarens överväganden synliggörs komplexiteten som kan inrymmas i en och samma bedömningshandling och de skillnader i anpassning som olika bedömningsaspekter skulle kunna innebära. I berättelsen synliggörs en strategi, en sorts växelverkan, som drivs av lärarens motivering och som

innebär att läraren genom upprepad informationsinhämtning kan bedöma och undersöka möjliga orsaker till att träningen inte fungerar genom att ta hänsyn till både sociala och kognitiva aspekter av bedömning. Förskollärarens berättelse visar att strategin leder fram till att kognitiva bedömningsaspekter ligger till grund för den anpassningshandlingen som genomförs.

Att göra självständiga anpassningar

Den här berättelsen innehåller en bedömningshandling där både sociala aspekter och kognitiva förmågor beaktas i vad som framstår som en växelverkan och ligger till grund för ”den rätta” anpassningen, det vill säga en av läraren väl motiverad anpassningshandling i klassrummet.

Läraren, som undervisar i årskurs 2, berättar att det kan vara en utmaning att få alla elever att delta i Träningslägret och träningspassen som ingår, men att det är meningen att alla elever ska träna. Hon berättar också att deltagandet kan se olika ut. Hon exemplifierar genom att berättar om ett fall, en elev som ofta lämnar klassrummet ”*han smiter om det är något som inte är så...lockande eller om han inte har lust...eller om han är hungrig eller om det är fint väder ute*”. Det är enligt läraren svårt att veta varför han gör så. Ibland är eleven inne i skolbyggnaden men inte i klassrummet ”*Han kan ju sticka liksom, ut i [...]...eller stänga in sig i ett torkskåp...eller lägga sig under mattan...eller ...så*”. Eleven hittar på saker som läraren inte har kontroll över, men som påverkar situation i klassrummet och försvårar hans lärande.

Man vet aldrig riktigt vart han är. Så det har ju varit en utmaning för mig. Det är det ju hela tiden i alla ämnen. Men å få honom att ”du är också med i den här delen, du är viktig också”. Och han är också... han har ju varit en utav dom som har svårt med läsningen och skrivningen...att få honom att känna *Det där vill jag va med på*...Och då, då har ju den här appen [...] som är en finsk, nån finska app [...] varit en jättebra grej för honom, för han har aldrig...under dom andra perioderna som jag har haft, lyckats vara med på det här träningslägret. Han har ju alltid försvunnit. [...]. Så i början är det ju väldigt simpelt, [...] till exempel ett bokstavsljud, typ AAA och då ska man hitta det då [...]. Det är lite olika, det är inte enformigt utan det är ju massa olika utmaningar man får. Men så när man kommer vidare i den här världen så blir det ju lite svårare och svårare hela tiden. Det här är ju första gången som han har deltagit, näst intill varje dag. Så det kan ju vara så också, när jag menar vara med. När man lyckas få med även elever som kanske inte brukar delta i undervisning annars, på samma sätt som dom andra.

(Lärare åk 2)

Läraren berättar att tidigare kunskapsbedömningar av elevens läs- och skrivförmåga är en aspekt som är viktig och känd sedan tidigare, ”*han har ju varit en utav dom som har svårt med läsningen och skrivningen*”. Men av lärarens

berättelse framgår att en bedömningshandling endast inriktad på elevens kognitiva förmåga är uppenbart otillräcklig. I bedömningshandlingen inkluderas också den sociala bedömning som läraren tidigare berättat om och som sammanfattas med orden ”*Man vet aldrig riktigt vart han är. Så det har ju varit en utmaning för mig*”. Det går inte att undervisa en elev som är borta. Av lärarens citat framgår att bedömningshandlingen grundas på bedömningar gjorda av läraren som även inkluderar erfarenheter från lärarkollegornas tidigare bedömningar där elevens svårigheter uppmärksammas. Lärarens bedömningshandling bygger med andra ord på bedömningar gjorda under en längre tid och av flera olika lärare. De innehåller både kognitiva och sociala aspekter och dessa båda ligger till grund för anpassningshandlingen som innebär att eleven arbetar individuellt, istället för i par, och med en app ”*som heter Spel-Ett*”. Appen ersätter materialet som ingår i Träningslägrets olika moment och med hjälp av den kan eleven få en varierad avkodningsträning med inbyggd progression. Lärarens berättelse om appens förtjänster motiverar samtidigt anpassningshandlingen som får eleven att ”*vara med*”, delta, om än på sitt vis. I lärarens berättelse uppmärksammas också elevens känsla och egna motivation ”*att få honom att känna Det där vill jag va med på*” som betydelsefull och eftersträvansvärd i valet av anpassning. Lärarens anpassningshandling och motivering ligger i linje med forskningen där hänsyn till sociala aspekter som elevens självförtroende och motivation i samband med läs- och avkodningsträning lyfts. Det framgår av forskningen att en alltför intensiv färdighetsträning, även om den ligger på en kognitivt lämplig nivå, kan riskera att leda till att elevens motivation för uppgiften minskar (Høien & Lundberg, 2013). Träning på en för avancerad nivå kan få liknande konsekvenser, det vill säga motivationen för träning sjunker, men kopplas till elevens självförtroende som riskerar att påverkas negativt, vilket kan få till följd att eleven utvecklar olika strategier för att slippa läsa (Taube, 2007).

På ett övergripande plan framträder samstämmigheten mellan bedömningshandling och anpassningshandling vilket också belyser betydelsen av att både kognitiva och sociala bedömningsaspekter beaktas då undervisningen anpassas. Berättelsen belyser också den standardiserade anpassningens begränsningar och hur den överges till förmån för ”den rätta anpassningen”, det vill säga avkodningsträning som genomförs och därmed enligt läraren kan påverka läsutvecklingen positivt på kort och lång sikt.

DISKUSSION

Den här studiens övergripande syfte är att bidra med kunskap om lärares arbete med att använda bedömningsinformation som underlag för anpassningar i läsundervisning med fokus på avkodning. Inledningsvis belyser vi hur både sociala och kognitiva aspekter blir betydelsefulla då lärarna berättar om de bedömnings- och anpassningshandlingar de gör i arbetet med att utveckla elevernas avkodningsförmåga inom ramen för Träningslägret. Därefter för vi en diskussion om hur studiens lärare motiverar att

bedömnings- och anpassningshandlingarna leder till förbättrad avkodningsförmåga och mer specifikt hur lärarnas riktade bedömningar och engagemang framstår som särskilt betydelsefullt för att de ska göra ”rätt anpassning”. Avslutningsvis följer några implikationer för lärare som undervisar om avkodning samt för forskning i gränslandet mellan bedömning och avkodning.

Projektet – ”Träningslägret” – bygger på tanken att generella bedömningar (H4-test, Kartläggning) och standardiserade anpassningar (till exempel läslistor och parläsning) ska leda till att eleverna utvecklar sin avkodningsförmåga och skolornas egna eftertest indikerar att elevernas avkodningsförmåga förbättras. Av lärarnas berättelser framgår att de gör åtskilliga egna överväganden baserade på egna informella bedömningar som leder till nya anpassningar, vilka enligt lärarna ger högre precision än de standardiserade anpassningarna. Lärarnas berättelser beskriver en variation i vad som bedöms och hur de använder bedömningar för att anpassa sin avkodningsundervisning i den specifika kontext som träningslägret utgör. I berättelserna framträder både kognitiva- och sociala bedömningsaspekter som centrala för lärarnas anpassningshandlingar. Att de kognitiva aspekterna som fokuserar på bedömningar av avkodningsförmåga bedöms är förväntat och uppmärksammat i tidigare forskning (Fuchs & Fuchs, 2006; Fälth m.fl., 2015). Att de sociala bedömningarna som handlar om interaktion, elevers beteende och känslor betonas så starkt i berättelserna är lite mindre förväntat eftersom träningslägret, i likhet med andra projekt med syfte att förbättra elevers avkodningsförmåga, främst lyfter fram betydelsen av testresultat då de beskrivs. Ett viktigt resultat från den här studien är således att de sociala bedömningarna som lärarna gör får avgörande betydelse för elevens avkodningsträning. De sociala bedömningarnas betydelse för anpassningar och lärande är något som uppmärksammas i tidigare forskning om klassrumsbedömning (jfr Heritage, 2013; McMillan, 2017), även om det inte givits lika stor uppmärksamhet i forskning om avkodning.

Lärarnas motiveringar till vilka anpassningar de gör framstår som förankrade i forskning om avkodning och färdighetsträning. Projektets planering innehåller övningar som kan ge stöd för kognitiva svårigheter som är vanliga i samband med att unga elever lär sig avkodning (Høien & Lundberg, 2013). Det handlar främst om fonem-grafem kopplingar, läsflyt, att se skillnader mellan vokaler och om att anpassa genom att förenkla nivån på elevens övningar (Fälth m.fl., 2015; Høien & Lundberg, 2013). Lärarnas motiveringar till sina mer riktade, eller ”skraddarsydda” anpassningar visar att de i sina bedömningar uppmärksammar och identifierar detaljer i elevers kognitiva svårigheter i samband med avkodningen (Gustafson m.fl., 2007; Wolff, 2011; National Reading Panel, 2000). Lärarnas berättelser vittnar om att de ser det som mycket betydelsefullt att listorna med ord är väl anpassade efter de svårigheter som de identifierat. Att bedöma kognitiva aspekter av

enskilda elevers avkodningsförmåga i samband med själva träningen har enligt forskningen en avgörande betydelse för att läraren ska kunna kalibrera anpassningarna på ett sätt som gynnar elevernas avkodningsförmåga (Fuchs & Fuchs, 2006; Fälth m.fl., 2015; Høien & Lundberg, 2013; McMillan, 2017; Wiliam, 2011). Detta resultat är betydelsefullt eftersom det visar att just dessa ”avvikelser” från den initiala anpassning som gjordes baserad på testresultatet (H4) kan vara den kanske viktigaste faktorn till att eleverna lär sig att avkoda.

Vid ett ytligt betraktande kan träningslägrets tydliga struktur med generella test och standardiserade anpassningar vara huvudskälet till att eleverna (enligt skolornas egna eftertest) förbättrar sin avkodningsförmåga, men vi menar att lärarnas engagemang i egna mer intuitiva och individualiserade riktade bedömningar kan vara väl så viktiga. Av lärarnas motiveringar framgår att de är medvetna om de standardiserade anpassningarnas begränsningar och att sökandet efter en tillförlitlig bedömning för att göra den rätta anpassningen är viktigt (Heritage, 2013; McMillan, 2017; Wiliam, 2011). Berättelserna visar att kognitiva och sociala aspekter av bedömning ofta används i en växelverkan som har stor betydelse för lärarens arbete med att hitta rätt anpassning. Denna växelverkan mellan olika bedömningar blir särskilt tydlig i berättelsen om läraren som genom flera bedömningshandlingar och reflektioner runt elevparets stökiga beteende överväger såväl sociala som kognitiva aspekter för att hitta den rätta anpassningshandlingen. Även i berättelsen som ledde fram till en anpassning i form av en app är det tydligt att en rad kognitiva och sociala bedömningshandlingar som flera lärare tidigare genomfört växelverkat för att formulera den bild av elevens behov som sedan ligger till grund för anpassningshandlingen. Sökandet efter den rätta anpassningen handlar alltså inte bara om att överväga olika bedömningsaspekter i realtid, det vill säga under tiden undervisningen pågår (McMillan, 2017; Wiliam, 2011). Det handlar även om att röra sig bakåt i tiden och involvera tidigare lärares olika bedömningar, liksom specialpedagogiska avvägningar. Sådana anpassningar tar i hög grad utgångspunkt i kunskaper om elevens individuella och specifika behov (Giota, 2002; Gustafsson m.fl., 2007; Taube m.fl., 2015).

Slutsatser

Det vi ser som viktigt och intressant i sammanhanget är att dessa exempel visar att ett läsutvecklingsprojekt som detta inte kan lyckas utan att lärarna har goda kunskaper, inte bara om läsutveckling och avkodning, utan även om bedömning. Sådana kunskaper ger dem den professionella integritet som gör att de vågar kliva utanför det som de generella bedömningarna visar och de standardiserade anpassningar som förordas. Av lärarnas motiveringar framgår att den rätta anpassningen kan innebära att läraren överger det gemensamma och standardiserade ramverket, för att möta den enskilde elevens behov (Giota, 2002) och hålla fast i det övergripande syftet. Lärarnas professionella kunskaper, förankrade i teoretiska och praktiska erfarenheter (Colnerud &

Granström, 2015), framstår som grunden för den framgång som skolorna själva menar att projektet är. Grundade i dessa kunskaper kan projektets gemensamma och standardiserade ramverk fungera som stöd för lärarnas arbete med att anpassa avkodningsundervisningen.

Studiens läsprojekt, betraktat som en praktik som många skolor använder sig av för att stödja lärares arbete, synliggör behovet av ett professionellt handlingsutrymme för lärarna. Studien pekar på vikten av att lärare får möjlighet att göra förfinade och historiskt förankrade bedömningar för att läsprojekt av den här typen ska bli framgångsrika. Kompetenser som vi länkar till professionellt handlingsutrymme och som vi menar framträder i studiens resultat, jämte ämneskunskaper och didaktiskförmåga, är lärarnas förmåga till självreflektion, omdöme och ett etiskt förhållningssätt (jfr lärares yrkesetik, Colnerud & Granström, 2015). Vi menar att kompetenser som dessa kan vara nog så viktiga för lärare att utveckla, inte minst då de kan bidra till att utveckla en balans mellan elevens behov på kort- och lång sikt och interna och externa krav och förväntningar på lärarens bedömningspraktik.

För lärarstudenter och lärare som undervisar i en liknande kontext hoppas vi att studiens resultat kan bidra med användbar kunskap för vardagspraktiken genom igenkänning. Vi menar också att studiens resultat kan fylla en funktion som underlag för reflektion och diskussion om olika aspekter av framåt-syftande bedömning i tidig läsundervisning och då vara av intresse för lärare och rektorer såväl som för lärarutbildare och skolhuvudmän.

Vi efterfrågar fler studier om lärares intuitiva och individualiserade bedömningar inom ramen för standardiserade ramverk som syftar till att stödja lärarnas arbete med tidig läsundervisning.

TILLKÄNNAGIVANDEN

Huvudförfattaren har haft huvudansvar och drivit arbetet, medverkat i alla delar, genomfört datainsamling och transkribering av intervjuer. Medförfattaren har medverkat i alla delar utom datainsamling och transkribering.

REFERENSER

- Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.
<http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Andersson, Ulrika B., Löfgren, Håkan, & Gustafson, Stefan (2019). Forward-looking assessments that support students' learning: A comparative analysis of two approaches. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 109-116.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.003>

- Castles, Anne, Rastle, Kathleen, & Nation, Kate (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Colnerud, Gunnel, & Granström, Kjell (2015). *Respekt för lärarprofessionen: om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Liber.
- Ehri, Linnea C. (2020). The science of learning to read words: A case for systematic phonics instruction. *Reading Research Quarterly*, 55, 45-60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, Linnea C., Nunes, Simone R., Willows, Dale M., Valeska Schuster, Barbara, Yaghub-Zadeh, Zadeh, & Shanahan, Timothy (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287. <https://doi.org/10.1598/rrq.36.3.2>
- Elwér, Åsa (2014). *Early predictors of reading comprehension difficulties* (Doktorsavhandling). Linköping University Electronic Press.
- Fridolfsson, Inger (2016). *Vallmodellerna. Balanserad läs- och skrivinläring*. Studentlitteratur.
- Fuchs, Douglas, & Fuchs, Lynn S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99. <https://doi.org/10.1598/rrq.41.1.4>
- Fälth, Linda, Nilvius, Camilla, & Anvegård, Eva (2015). Intensive Reading with Reading Lists: An Intervention Study. *Creative Education*, 6, 2403-2409. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.622246>
- Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-279.
- Goodson, Ivor F., & Sikes, Pat J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Gough, Philip B., & Tunmer, William E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grigorenko, Elena L. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 111-132.
- Gustafson, Stefan, Ferreira, Janna, & Rönnerberg, Jerker (2007). Phonological or orthographic training for children with phonological or orthographic decoding deficits. *Dyslexia*, 13(3), 211-229. <https://doi.org/10.1002/dys.339>
- Heritage, Margaret (2013). Gathering evidence of student understanding. *Sage handbook of research on classroom assessment*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n11>
- Hirsh, Åsa, & Lindberg, Viveca (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet—en översikt av svensk och internationell forskning*. Vetenskapsrådet.

- Hjetland, Hanne N., Brinchmann, Ellen I., Scherer, Ronny, & Melby-Lervåg, Monica (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155.
<https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>
- Hjetland, Hanne N., Lervåg, Arne, Lyster, Solveig A. H., Hagtvet, Bente E., Hulme, Charles, & Melby-Lervåg, Monica (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751-763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Høien, Torleiv, & Lundberg, Ingvar (2013). *Dyslexi Från teori till praktik*. Natur & Kultur.
- Jönsson, Anders (2017). *Prov eller bedömning?: att tolka och använda provresultat och omdömen*. Gleerup.
- Labov, William, & Waletzky, Joshua (1967/1997). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. I Michael Bamberg (gästred.). Oral versions of personal experience: three decades of narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lindberg, Viveca, Eriksson, Inger, & Pettersson, Astrid (red.) (2019). *Formativ bedömning: Utmaningar för undervisningen*. Natur & Kultur.
- Lonigan, Christopher J., Burgess, Stephen R., & Schatschneider, Christopher (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260-273.
<https://doi.org/10.1177/0741932518764833>
- Lundberg, Ingvar, & Herrlin, Katarina (2014a). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Natur & Kultur.
- Mavrommatis, Yiannis (1997). Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process – the assessment episode. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 381-400.
<https://doi.org/10.1080/0969594970040305>
- McMillan, James H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.
- Mishler, Elliot. G. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. Harvard University Press (s. 1-52).
- Morgan, Paul L., & Fuchs, Douglas (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?. *Exceptional children*, 73(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. The National Institute of Child Health and Human Development. Hämtad 20191115.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- Pettersson, Daniel. (2010). *Internationella kunskapsmätningar och deras funktioner*. I C. Lundahl och M. Folke-Fichtelius (red.), *Bedömning i och av skolan*, (s. 259-273). Studentlitteratur. <https://doi.org/10.33063/diva-427674>
- Pérez Prieto, Hector. (2006). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad University Studies 2006:52. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178770687>
- Prøitz, Tine S., Mausethagen, Sølvi, & Skedsmo, Guri (2017). Investigative modes in research on data use in education, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1326280>
- Sadler, Royce. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/bf00117714>
- SFS 2010:800. Skollag.
- Skolverket. 20210408. Bedömningsstöd svenska/svenska som andraspråk grundskolan - Skolverket
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Snow, Catherine E., & Juel, Connie (2005). *Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do It?* I Margarete J. Snowling & Charles Hulme (red.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (s. 501–520). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch26>
- Taube, Karin (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Taube, Karin, Fredriksson, Ulf, & Olofsson, Åke (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever (Vetenskapsrådets delrapport)*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre- elever_VR_2015.pdf
- Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår* (Doktorsavhandling). Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred. Vetenskapsrådet*. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningsred_VR_2017.pdf Hämtad 2020-06-26
- William, Dylan (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Wolff, Ulrika (2011). Effects of a randomised reading intervention study: An application of structural equation modelling. *Dyslexia*, 17(4), 295-311. <https://doi.org/10.1002/dys.438>
- Wolff, U. (2016). Effects of a randomized reading intervention study aimed at 9-year-olds: A 5-year follow-up. *Dyslexia*, 22(2), 85-100.

Övriga källor

- Attagardenslasprojekt. (Hämtad 2020-06-05) <https://docplayer.se/48988469-Attagardskolans-lasprojekt-for-okad-lasformaga-ordkunskap-och-lasgladje.html>
- Burlövskommun. (Hämtad 2020-06-05)
<https://burlov.se/download/18.3d6b838b15b14f211844515b/1490953585487/L%C3%A4sprojekt%20Svensh%C3%B6gskolan.pdf>
- Gerby skola. (Hämtad 2020-06-05) <http://www.kjellstaffans.fi/material/lasmodell-for-gerby-skola/>
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2014b). *God läsutveckling*. Stockholm. Natur & Kultur. (Hämtad 2020-06-10)
<https://www.smakprov.se/smakprov/?isbn=9789127437517&partner=smakprov>
- LegiLexi.se. (Hämtad 2020-06-05) <https://legilexi.org/om-oss/>
- Lasrörelsen.nu. (Hämtad 2020-06-05) <http://www.lasrörelsen.nu/wordpress/wp-content/uploads/KORT-INFORMATION-OM-LÄSRÖRELSEN.pdf>
- Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling för årskurs 1–3. (Hämtad 2020-06-10) https://bp.skolverket.se/web/bs_gr_grgrsve01_1-3
- Pedagogstockholm.se. (Hämtad 2020-06-05)
<http://pedagogblogg.stockholm.se/tourahagnesten/tag/avkodning/>
- Pedagoguddevalla.se. (Hämtad 2020-06-05) <https://www.uddevalla.se/utbildning-och-barnomsorg/grundskola/skolutveckling/pedagog-uddevalla/skolutveckling-grundskola/2018-08-22-lasprojekt-i-arskurs-2.html>

Styrd skolintegration för ökad likvärdighet och social sammanhållning

Stefan Lund
Stockholms universitet

ABSTRACT

Artikeln fokuserar på ett område som är relativt unikt i ett svenskt forsknings-sammanhang. Nämligen hur en kommun genom skolomorganisation och bussning av elever i sin F-6 verksamhet söker hantera skolsegregationens negativa effekter. Artikelns syfte är att beskriva och analysera hur ett narrativ för styrd skolintegration artikuleras av kommunala policyaktörer samt redogöra för hur detta narrativ understödjs av kontextuella omständigheter och processer. Studien bygger på intervjuer med kommunpolitiker, tjänstemän, rektorer, samt en av de föräldrar som var drivande i protesterna mot omorganisationen. Resultaten visar att policyaktörernas argumentation vilar mot ett förenande narrativ som förankras i skollagen, enhetsskolans ambition om en ”skola för alla”, kollegialt lärande och en grundmurad tilltro till att social interaktion mellan olika grupper av elever reducerar fördomar och överskrider sociala och etniska gränser. Analysen visar vidare att detta narrativ samvarierar med kontextuella omständigheter och processer: (i) strukturella villkor (avstånd mellan skolor, befintliga skolbyggnader, få friskolor), (ii) historiskt och kulturellt förenande menings-system (lång vana av och behov av arbetskraftsinvandring samt att olikhet generellt uppfattas som berikande för utvecklingen av kulturell och ekonomisk tillväxt) samt (iii) engagerade policyaktörers förmåga att överskrida menings-skillnader (eniga kommunpolitiker, kontinuerlig och transparant kommunikation internt och externt kring reformprocessen). Genom att binda upp narrativets bärande argument mot en moraliskt motiverad meningsstruktur som förstärks av platsens strukturella och kulturella förutsättningar skapar policyaktörerna legitimitet inom den egna verksamheten och förmår även över tid överskrida lokalsamhällets oro och rädslor.

INLEDNING

Jag är så glad för att jag har fått vara med om det här. Vi gör sådan skillnad för så många barn. Som lärare gjorde man skillnad för sin klass, som rektor för sitt område. Nu gör vi skillnad för ett samhälle. Det är stort! (Tjänsteman och projektledare vid utbildningsförvaltningen, tidigare rektor på Västerskolan)

Den tjänsteman som uttalar sig i det inledande citatet har varit en av de drivande aktörerna i processen med att omorganisera en mindre svensk kommuns grundskoleverksamhet i syfte att skapa en integrerad skola. I mina intervjuer med politiker, tjänstemän och rektorer i kommunens centralort framkommer att motiven till att omorganisera skolan grundas i en förvisning om att skolsegregationens effekter innebär att skollagens premisser om demokratisk fostran och likvärdig måluppfyllelse inte kan uppfyllas (SFS 2010:800). Framförallt finns en farhåga om att skol-segregationen bidrar till att försvåra den samhälleliga inkorporeringen och skolframgången för elever från "lågstatusgrupper". Det vill säga barn till arbetslösa föräldrar med låg utbildningsnivå och/eller som avviker från majoritetssamhället på grund av sin etnicitet och religion (jfr Alba & Holdaway, 2013). Mot denna bakgrund ger kommunfullmäktige uppdrag om att tillsätta en utredning som skall föreslå en ny organisationsmodell för kommunens grundskoleverksamhet. Utredningen¹ visar att det finns stora skillnader i måluppfyllelse mellan centralortens tre F-6 skolor samt att riktade ekonomiska och pedagogiska resurser mot den skola som haft lägst måluppfyllelse och en hög andel elever med utländsk bakgrund (< 70 %) inte gett något resultat. Satsningar på kompetensutveckling för lärare, utveckling av digitalt stöd i undervisningen, utveckling av extra studiestöd, lovskolor, läxhjälp, extra undervisning i svenska för elever med annat modersmål och karriärtjänster har inte bidragit till en ökad likvärdighet. Med utredningen som grund fattar en enhällig kommunfullmäktige beslut om att skolverksamheten i centralorten ska omorganiseras med start 2017. De tidigare tre F-6 skolorna blir till två F-3 skolor och en 4-6 skola. Gränser mellan olika anvisningsskolor ritas om och samtliga elever erbjuds bussning till sina nya skolor.

Artikeln baseras på ett studieobjekt som är relativt unikt i ett svenskt forskningssammanhang, nämligen hur lokala policyaktörer argumenterar för vikten och betydelsen av att i handling motverka skolsegregation och aktivt styra mot skolintegration. *Artikels syfte är att beskriva och analysera hur ett narrativ för styrd skolintegration artikuleras av kommunala policyaktörer (politiker, tjänstemän och rektorer) samt redogöra för hur detta narrativ understöds av kontextuella omständigheter och processer.*

Genom att besvara detta syfte är min förhoppning att artikeln ska bidra med erfarenheter och kunskaper om hur kommunal styrning mot en

integrerad grundskola har gått till i praktiken. Inte minst är detta av intresse i tider då skolegregation i förhållande till likvärdig måluppfyllelse, social sammanhållning och samhällelig inkorporering sätts under utbildningspolitisk granskning och debatt (OECD 2015; SOU 2020:28). Erfarenheter, kunskaper och tolkningar som kan ge alternativ till en i många stycken debatterande (se Dagens Nyheter, 2018; 2020; Svenska Dagbladet, 2018), men i praktiken till synes handfallen utbildningspolitisk agenda.

TIDIGARE FORSKNING

I syfte att ge en bakgrund till den bakomliggande anledningen till kommunens ställningstagande om att aktivt verka för styrd skolintegration kommer jag i det följande redovisa vad som inom pedagogisk och samhällsvetenskaplig forskning framkommit som drivande omständigheter och utfall av en segregerad skola. I ett nästa steg redovisas forskning kring olika former av styrd skolintegration.

Inom den pedagogiska och samhällsvetenskapliga forskningen uppfattas skolegregation generellt som ett samhälleligt och demokratiskt problem. Framförallt handlar kritiken om att socioekonomiskt och etniskt homogena skolkulturer förhindrar grundskolans möjligheter att uppfylla den svenska skollagens övergripande målsättningar om att verka för att alla barn ska ges likvärdiga möjligheter till kunskapsutveckling, motverka fördomar och intolerans samt utveckla elevernas förståelse för samhällets kulturella mångfald (se Dahlstedt, 2018; Lund, 2015; Bunar & Sernhede, 2013). Forskningen visar att utbildningssystemets reproducerande effekter har tilltagit alltsedan introduktionen av skolvalfrihets- och friskolereformerna under mitten av 1990-talet (Dovemark & Beach, 2016). Hansen och Gustavsson (2016) har i sin longitudinella studie visar att den sociala bostadssegregationen varit konstant under ett drygt decennium, men att skolegregationen vad beträffar elevers skolframgång och utländsk bakgrund har tilltagit. Vidare framgår att bostadssegregation, totala antalet barn i upptagsområdet, skolvalfrihet och andelen friskolor tillsammans med mängden elever med utländsk bakgrund förstärker skolegregationen och minskar andelen skolor med etniskt mixade elevgrupper (Malmberg & Andersson, 2020).

I ett utbildningssystem med hög grad av skolvalfrihet blir föräldrarnas agerande en drivande faktor för skolegregationen (Osman & Månsson, 2015). Svenska och internationella studier visar att en majoritet av föräldrar visar stort stöd för en likvärdig och mångkulturell skola där olikheter möts och interagerar (Roda & Stuart Wells, 2013; Mella & Palm, 2007; Orfield & Lee, 2006). Samtidigt tenderar föräldrar att välja skolor där de andra barnen och deras familjer liknar deras egen familj (Roda & Stuart Wells, 2013; Bifulco m.fl., 2009). Forskningen visar att de flesta skoldistrikt/kommuner inte alls hanterar betydelsen av etnicitet som en aspekt i föräldrars och barns

skolvalsprocesser. I ett sådant system lämnas föräldrarna ansvariga att hantera de dominerande ideologier och diskurser som definierar ”mångkulturella” skolor som dåliga och de ”svenska” skolorna som bra (Voyer, 2018; Roda & Stuart Wells, 2013). Dessa ideologier och diskurser driver skolsegregationen genom att de mest skolframgångsrika och/eller socioekonomiskt resursstarka eleverna med utländsk och svensk bakgrund lämnar sina anvisningsskolor i utanförskapsområden. Istället väljer de skolor med högre andel etniskt svenska elever och bättre måluppfyllelse (Dovemark & Holm, 2017; Ambrose, 2016; Kallstenius, 2010). Forskningen visar vidare att det inte är avsaknad av information, skolrykten eller betyg som hindrar elever från etniska minoritetsgrupper att genomföra sin grundskoleutbildning vid skolor med hög måluppfyllelse och där majoriteten av eleverna har ”svensk” bakgrund. Istället är det rädslor för att inte passa in i den ”svenskdominerade” skolkulturen och brist på erkännande som gör att de stannar vid, eller återvänder till sina skolor i utanförskapsområdena (Ambrose, 2020; Holm & Dovemark, 2020). Sammantaget skapar detta en mångfaldig skolsegregation. Social bakgrund, etnicitet och elevers studieresultat samvarierar och förstärks i ett segregerat skolsystem.

Dessa processer genererar och förstärker i sin tur symboliska gränser mellan ”vi” och ”de andra”. De invandratäta skolornas ”vi” och de svensk-täta skolornas ”vi” ställs emot varandra. Skolor med studiemotiverade elever och där majoriteten har svenska som modersmål uppfattas inte som segregerade skolor eftersom dessa i högre grad uppfyller och representerar de mål som utbildningssystemet eftersträvar. Dessa skolor tenderar också att attrahera resursstarka elever (utbildningskapital och studiemotivation) med utländsk bakgrund (Kallstenius, 2010; Bunar & Ambrose, 2016). Med andra ord framställs dessa som välfungerande skolor med hög måluppfyllelse där barn och ungdomar ges likvärdiga möjligheter till kunskapsutveckling. Det motsatta gäller för skolor belägna i områden där majoriteten av befolkningen har utländsk bakgrund och där måluppfyllelsen är låg. Dessa mångkulturella skolor med en elevsammansättning av få etniskt svenska barn men med en stor variation av barn från olika minoritetsgrupper framställs som segregerade. Bland andra har Nilsson (2015) och Ambrose (2016) visat att dessa skolor dras in i en spiral av tilltagande exkludering. När skolorna inte förmår att kompensera för de ojämlika villkor som hem- och boendemiljön erbjuder så väljer elever med betydande ekonomiska och kulturella resurser att söka sig till skolor utanför det segregerade bostadsområdet. Homogeniseringen i dessa skolor är därmed inte enbart baserad på etnicitet utan även av att socioekonomiskt resursfattiga elever blir kvar när de socioekonomiskt resursstarka eleverna lämnar. Dessa elevgrupper blir till ett stigmatiserat ”de andra”, istället för att höra till ett inkluderande ”vi”, och som i forskningen och i den offentliga debatten framställs som ett hot mot utbildningssystemets förmåga att erbjuda barn och ungdomar likvärdiga

möjligheter till kunskapsutveckling och ett aktivt medborgarskap (Lund, 2020).

Sammanfattningsvis kan sägas att villkoren inför omorganisationen i den aktuella kommunen i hög grad kan likställas med vad den tidigare forskningen visat. Nämligen hur bostadssegregation och skolsegregation samspelar med bristande likvärdighet i måluppfyllelse mellan olika kommunala skolor, att segregerade skolor definieras som frånvaro av svenska barn och ”alltför” hög ansamling av elever med utländsk bakgrund och att eleverna i lägre grad än övriga skolor når utbildningsmålen.

Styrd skolintegration

Forskningen om styrd skolintegration har en lång historia i framförallt USA där afroamerikanska och latinamerikanska elever bussats till skolor med en majoritet av ”vita” elever (exv. Danna, 2011) i syfte om att skapa etniskt mixade elevgrupper. Den bärande idén bakom spridning av minoritetselever till skolor där elevsammansättningen domineras av ”vita” elever och med högre skolresultat är förväntan om positiva kamrateffekter (Warikko, 2011; Delmont, 2016). Huruvida detta har fungerat i praktiken är ett omstritt fenomen. Billings m.fl. (2013) har genom registerdataanalys av drygt 50 000 elever visat att segregerade skolor där majoriteten av eleverna tillhör minoritetsgrupper bidrar till generellt försämrade skolresultat samt att aktivt styra skolors elevsammansättning kan vara den bästa vägen för att skapa ett mer jämlikt utbildningssystem. Brummet (2014) som studerat 200 skolnedläggningar i Michigan har kommit fram till att elever från lågpresterande skolor får en förbättrad skolframgång i sina nya skolor. Samtidigt menar andra forskare att styrd skolintegration ofta får som följd att den vita medelklassen byter bostadsort och/eller genom aktiva skolval flyttar sina barn till andra skolor (Coleman m.fl, 1975). Med andra ord kan policyer för styrd skolintegration förskjuta och bidra till att skolsegregationen blir än mer omfattande.

Liknande resultat av styrd skolintegration har Kornvall och Bender (2018) funnit i sin studie av Nyköpings kommun och dess försök att bryta skolsegregationen genom skolnedläggning och sammanslagning av befintliga högstadieskolor genom nybyggnation av en kommunal högstadieskola för alla ungdomar. Deras studie visar dock att i samband med nybyggnationen väljer svenska välutbildade föräldrar att flytta sina barn till friskolor. Skolsegregationen som innan nybyggnationen fanns mellan kommunala skolor tar alltså en annan form, mellan den nybyggda kommunala skolan och friskolor (jfr Roda & Stuart Wells, 2013). En annan form av styrd skolintegration undersöks i Wigerfelts (2010) studie av en skola i Malmö. Hon har beskrivit och analyserat hur elever i ett utanförskapsområde genom kommunala beslut flyttats till en svenskdominerad högstadieskola i syfte att motverka skolsegregation och skapa en socioekonomiskt och etniskt integrerad skol-

verksamhet. Wigerfelt (2010) visar att när elever med utländsk bakgrund flyttas från en skola i ett utanförskapsområde till en ”svenskdominerad” skola ökar måluppfyllelsen hos dessa elever. Eleverna själva och dess lärare förklarar att denna förändring i huvudsak skett på grund av att de fått fler studiemotiverade vänner (jfr Lund & Lund, 2016). I en nyligen utgiven rapport visar Jämte m.fl. (2021) att den aktuella kommunen inte ser några andra alternativ än att lägga ner den mest segregerade och underpresterande Vivallaskolan och sprida ut dessa elever på fyra andra kommunala skolor. Resultaten av den styrda skolintegrationen pekar på att måluppfyllelsen för de befintliga eleverna på mottagande skolorna inte förändras (se Larsson-Taghizadeh, 2020) samt en svagt negativ måluppfyllelse för eleverna från Vivallaskolan (på grund av lågt antal elever är analyserna dock inte signifikanta). Analysen pekar vidare på att det finns stora skillnader mellan de fyra mottagande skolorna vad beträffar måluppfyllelse och social samvaro mellan olika etniska grupper av elever.

Sammanfattningsvis har forskningsgenomgången visat hur tidigare studier företrädesvis genomförts i storstadsregioner och i medelstora städer. I samtliga fall har högstadies- och gymnasieskolan varit i fokus. Föreliggande studie skiljer sig från den tidigare forskningen inom området då den undersöker hur en mindre kommun söker utveckla likvärdigheten och den sociala sammanhållningen mellan olika elevgrupper i låg- och mellanstadiet genom att aktivt styra skolornas socioekonomiska och etniska elevsammansättning.

METOD

I forskningsgenomgången har jag visat att kommunal styrning mot integrerade skolor i en svensk kontext är knapphändigt analyserad. I hög grad beror detta på att de kommunala initiativen med några undantag har varit få, och att det därför finns begränsad kunskap om dessa policyprocessers bakomliggande motiv och genomförande. I artikeln kommer jag att använda mig av begreppet *policyaktörer* i syfte att skapa en vid förståelse för hur utbildningspolicy produceras, legitimeras och genomförs. Utgångspunkten för detta begrepp är tagen i Ozgas (2000) tolkning om att ”görandet” av policy inte är en linjär process, utan skapas i en pågående förhandling där argument för eller emot en omorganisation av kommunens grundskoleutbildning reser med hjälp av flera olika aktörer på olika nivåer i samhället. Att öppna upp och studera förändringsprocesser på detta sätt skapar en ökad möjlighet till nyanserade tolkningar av pågående policyprocessers dynamik (Ozga 2000).

Datamaterialet i denna artikel består av intervjuer med tre politiker, två tjänstemän (varav den ena intervjuades vid två tillfällen), tre rektorer, två biträdande rektorer och en förälder. Intervjuerna med politiker, tjänstemän och skolledning genomfördes under en ”fältstudievecka”, planerad av mig

och en tjänsteman på kommunen, under oktober 2019. Samtliga av de intervjuade individerna, kan förstås som ”nyckelpersoner” för initiering och genomförande av den styrda skolintegrationen i kommunen. Samtliga har under tiden före och efter omorganisationen av centralortens skolor, på olika sätt, haft del i arbetet med att aktivt verka för integrerade skolor. Valet att intervjua dessa individer beror alltså på deras aktiva medverkan i omorganisationen samt att det var i centralorten som diskussionen om hur skolsegregationen och skolans bristande likvärdighet startade och diskuterades över tid.

Intervjuerna med politiker och tjänstemän genomfördes i ”kommunhuset” och rektorsintervjuerna på respektive skola. Samtliga var av semistrukturerad karaktär (Kvale, 1997) och innehöll följande temaområden: bakomliggande motiv till omorganisation, samhälle och kultur, process och genomförande, pedagogiska arbetssätt i en mångkulturell skola – måluppfyllelse och sociala relationer, samt utfall och erfarenheter. Intervjuerna som spelades in varade mellan 1–1 ½ timme och har skrivits ut. I samband med att jag påbörjade mina tolkningar och analyser av datamaterialet insåg jag att en specifik förälder ofta förekom i intervjuerna. Föräldern beskrevs vara initiativtagare och ledare för de föräldraprotester som tog form i samband med beslutet i kommunfullmäktige. Jag valde därför att kontakta denne och genomförde en inspelad telefonintervju som varade drygt en timme. Även denna intervju har skrivits ut.

En annan ort i kommunen berördes också av beslutet 2017 i kommunfullmäktige. I denna ort innebar omorganisationen att två F-6 skolor blev en F-3 och en 4-6 skola. Även här genomförde jag intervjuer med skolledarna. Den samlade bilden är att omorganisationen i detta samhälle handlade om att ”göra lika” i hela kommunen samt att samla lärarresurser och få behöriga lärare i samtliga ämnen på respektive åldersstadium. Här fanns inte motsvarande exempel på skolsegregation och bristande likvärdighet mellan skolor som var fallet i centralorten och lärare och rektorer menar att omorganisationen skedde relativt friktionsfritt i förhållande till skolpersonal och föräldrar. Dessa intervjuer har inte inkluderats i resultatredovisningen.

Samtliga intervjupersoner har informerats om att ljudupptagning räknas som personuppgifter enligt EU:s dataskyddsförordning 2016/679 (GDPR). Vidare har de fått kunskap om att intervjuerna kommer att spelas in men att denna information inte kommer att kunna kopplas till intervjupersonen eftersom forskarna i projektet rensar informationen från uppgifter som kan kopplas samman med individen (till exempel namn på personer och platser) samt att Stockholms universitet är personuppgiftsansvarig för behandlingen av personuppgifter. Slutligen har intervjupersonerna informerats om att projektet följer principer om etik i forskningen och datalagring som finns fastställda i den gällande lagstiftningen och Vetenskapsrådets rekommendationer, samt att svaren kommer att förvaras och behandlas så att inte obehöriga kan

ta del av dem. Inga register över de medverkande personerna kommer att upprättas och namn på kommuner, skolor och de medverkande personerna kommer inte att anges i databanken eller vid publikationer. Samtliga intervju-personer har samtyckt till medverkan i studien.

Tolkning och analys

Mina tolkningar och analyser av det empiriska materialet i denna studie är relaterat till Jeffrey C. Alexanders (2006) civilsfärsteori. Alexander menar att inkorporering till demokratiska samhällen tar form inom en civil sfär som: "...defines itself in terms of solidarity, the brotherly and sisterly feeling of being connected with every other person in the collectivity" (Alexander & Tognato, 2018, s. 17). Inkluderingen i, och gränserna för att inkorporeras består sålunda av kulturellt bundna normer och värden som kontinuerligt förhandlas och reflekteras över. Denna förhandling är riktad mot vad Alexander (2013, s. 536) beskriver som "the affective and moral meaning of 'us'". I mina kommande tolkningar kommer jag att visa hur de drivande policyaktörerna, genom införandet av integrerade skolor, vill förändra den rådande kulturella meningsstruktur som legitimerar förståelsen för skolans roll i samhället och för individen (barn och föräldrar). I deras tolkning ska skola och utbildning inte genom sin organisation verka för tilltagande skolsegregation, ökad homogenisering och separation av majoritets- och minoritetsgrupper. Snarast uppfattar de skola och utbildning vara en central kraft i vad som ska utveckla och hålla samhället samman. Skola och utbildning blir i ett sådant sammanhang till en med Alexanders och Tognatos (2018, s. 10) ord, "interstitial institution", som har kapacitet att mediera civila värden och solidaritet för den andre (jfr Izquierdo & Minguez, 2003). Skola och utbildning är alltså i deras tolkning en vital kraft för skapandet av ett kollektivt representerat och inkluderande "vi". I sina empiriska studier av civilfären visar Alexander (2006) hur den struktureras genom binära koder som specificerar vilka civila värden, övertygelser och identiteter som är värdiga att inkorporeras och vilka som inte är det. Han menar vidare att känslor av tillhörighet styrs genom mening och emotioner, vilket innebär att civilsfärens "vi" ständigt kan omförhandlas. Sådana symboliska gränser kan förändras och bli mer öppna för en pluralism av civila värden, uppfattningar och identiteter. Det omvända är också möjligt, en inskränkning av civila värden, uppfattningar och identiteter. Oberoende av utfall visar teorin på att förändring är möjlig. För att förändring ska ske pekar Alexander (2006) på vikten av att länka samman de bakomliggande argumenten för social förändring med moraliskt gemensamma narrativ i vilka befolkningen kan acceptera och känna igen sig. Förutom dessa moraliskt representativa narrativ krävs framträdanden och handling (Alexander, 2011). För att skapa legitima skäl för förändring behöver samhällsmedlemmar intellektuellt och emotionellt förstå och känna att en omorganisation mot integrerade skolor inte bara är nödvändig utan också

moraliskt rättfärdig. Det är endast då majoriteten känner och tror på att argumenten är logiska och rättvisa som politisk förändring kan ta form.

Analysen av mitt material fokuserar därav på policyaktörernas berättelser om bakgrunden till och argumenten för att aktivt omorganisera delar av sin grundskoleverksamhet. En begränsning i denna studie är att intervjuerna handlar om policyaktörernas retrospektiva minnen kring den förberedande processen, beslutet och genomförandet av styrd skolintegration. Deras berättelser bygger på subjektiva upplevelser och minneskonstruktioner av vad som skett. Minnen som kan ha påverkats av andra policyaktörers berättelser, men även av samhälleliga narrativ kring skolsegregation och skolintegration. Dessa berättelser ger oss alltså inte information om de samhälleligt förankrade narrativ som artikuleras kring skolans roll för likvärdighet i måluppfyllelse och social sammanhållning. Istället ska policyaktörernas utsagor och berättelser förstås som deras kreativa strävanden av att tolka, förstå och förklara bakgrunden och genomförandet av omorganisationen av kommunens grundskolor (Jessee, 2018). Detta antagande bygger vidare på att individuella minnen är nära kopplade till den betydelse en viss händelse eller ett händelseförlopp har för intervjupersonerna. Av intervjuerna framgår att policyaktörerna har varit djupt engagerade i framtagande och genomförandet av omorganisationen. Deras berättelser om händelseförloppen är också i hög grad överlappande.

Narrativ analys handlar om att lyfta fram berättarens erfarenheter och tolka hur berättelsen skapar (ny) mening i ett vidare sammanhang (Riessman, 2008). I artikelns teoretiska perspektiv ska policyaktörernas berättelser därmed inte förstås som individuella betraktelser, utan vara länkade till kollektivt delade narrativ som tydliggör olika typer av meningsstrukturer om exempelvis det mångkulturella samhället och utbildningens samhälleliga funktion i förhållande till elevers likvärdiga möjligheter till måluppfyllelse och samhälleliga inkorporering. Precis som jag diskuterat tidigare är dessa dominerande narrativ inte deterministiska utan snarast utsatta för kontinuerlig prövning och omprövning. Kulturellt definierade meningsstrukturer, menar Alexander (2006), vägleder snarare än definierar handling. Mot denna bakgrund har jag fokuserat på de gemensamma teman som policyaktörerna tar upp, samtidigt som jag har tolkat och analyserat narrativet som omorganisationen vilar på i relation till artikelns teoretiska utgångspunkter.

RESULTAT

Centralortens tre låg- och mellanstadieskolor ligger i stadsdelar med helt olika arkitektoniska beskaftenhet, vilket enligt de olika policyaktörerna har haft stor betydelse för att en tilltagande skolsegregation har tagit form. En av de föräldrar som aktivt protesterade mot omorganisationen och var initiativ-

tagare till ”skolupproret”, en Facebook grupp med cirka 1200 medlemmar, menar att:

... den här segregationen på skolorna det är inget nytt. Den har pågått sedan 70-talet i princip. Vi har ju alltid haft arbetskraftsinvandring och det har blivit så att många med utländsk bakgrund har hamnat på Österområdet. Det har ju kommit människor från Grekland och Jugoslavien och andra länder. (...) Det (skolsegregationen)² beror ju på en sak i grund och botten. Det är kommunens fel så att säga. För alla nyanlända som kommer de har ju blivit bosatta uppe på det område som heter ”Öster”. Och då var ju Österskolan den skola som var närmast.

Österskolan ligger i en stadsdel som uppfördes under åren 1969–1972 och består i huvudsak av hyreslägenheter och med inslag av ett fåtal bostadsrätter. Området har tydliga kopplingar till miljonprogrammets arkitektur och det har precis som i liknande områden i större städer förekommit stenkastning mot polis och bilbränder. Området har historiskt befolkats av tidigare arbetskraftsinvandrande familjer och flyktingar från kriget i forna Jugoslavien samt under senare år framförallt av familjer med flyktingstatus. Skolan är även anvisningsskola till barn boende på landsbygden.

I Norrskolans upptagningsområde finns en blandning av villabebyggelse och hyreslägenheter. Området planerades under 1950-talet av arkitekter från det Kooperativa förbundet och de flesta villor är ”typhus” från KF:s katalog. Arkivmaterial visar att de som sökt bygglov i området i hög utsträckning varit anställda i en av samhällets största industrier. Under 1990-talet tillkom bebyggelse i form av hyreslägenheter. Rektorn, som arbetat under en längre tid på Norrskolan, beskriver bostadsområdet och elevunderlaget såhär:

... det var lite trasigt och tungt, vi hade mycket kontakt med socialen och så... det var inte bara barn med utländsk bakgrund utan precis lika många med svenskfödd bakgrund. (...) dåligt med pengar, jobb och kanske till och med arbetslösa. Här fanns och finns alltid lediga lägenheter. Folk flyttar in och ut lite så. (...) när jag kom hit för 10-11 år sedan så fanns det en föräldraförening, och det sista möte vi hade innan jag upplöste den så var vi 4-5 personal och 2 föräldrar. Det var liksom ingen mening.

I Västerskolan är föräldraengagemanget ett helt annat. En intervjuperson som länge varit verksam som rektor vid skolan menar att det fanns och finns ett starkt föräldraengagemang och en etablerad studietradition i skolan. Vidare har det etablerats en lång tradition om att tätortens rektorer träffas med jämna mellanrum. Vid dessa möten tog den dåvarande rektorn ofta upp att det framkommit klagomål från föräldrarna: ”Det var mycket ifrågasättande. Fick de inte de resurser som de ville på en gång så protesterade de. (...) Sådana som är vana att få någonting gjort och att det händer”. Området byggdes

under 1970-talet och består till största delen av villor med några få inslag av hyreshus. Den biträdande rektorn vid Västerskolan sammanfattar skol-segregationen före omorganisationen såhär:

Jag har ju varit i alla områdena och det är helt olika problematiker. Öster som var en skola med väldigt få svensktalande barn. Norr en skola med social problematik bland de svenskfödda barnen och många hyreshus och så Väster som har sina medelklassföräldrar boende i villor och som vill vara med och påverka. Så alla skolor har sina utmaningar.

I mina intervjuer framkommer alltså, att det som i ett utifrånperspektiv ser ut att vara en reaktion på flyktingkrisen under framförallt 2015, i själva verket handlar om en långvarig process av ökad skolsegregation och minskad likvärdighet i måluppfyllelse mellan skolor. En av barn- och ungdomsnämndens (BUN) ledamöter säger:

De här diskussionerna har ju varit jätte, jättelänge. Jag pratade med en som satt i skolnämnden tidigare och man talade om detta redan på 1990-talet. Men man kom inte till skott då. Eftersom man inte vågade göra något för att få en bättre fördelning av barnen i tätorten (...).

Inte desto mindre menar samtliga intervjuade policyaktörer att bilden av skolsegregationen i tätorten var allmänt känd av såväl politiker, tjänstemän, skolpersonal och befolkningen i allmänhet.

Policyaktörer och deras argument

Enligt policyaktörerna har de grundläggande argumenten vuxit fram under en process, där politiker, tjänstemän och framförallt rektorer försökt finna lösningar för att förbättra skolans likvärdighet och den sociala sammanhållningen bland kommunens medborgare:

Det första och största argumentet handlade om segregationen. Det kom andra argument längre fram, men ursprungstanken var att det såg galet ut. (...) Det var snett, och vi diskuterade, hur kan man jämna ut detta? Där var vi väldigt tidigt ute med att vi inte gör detta för våra skolors skull utan det var för kommunens skull. Det var faktiskt så, det vill jag nog påstå. Kritiker kan nog påstå att vi gjorde det för vår egen skull, men det var faktiskt samhällsnyttan, att centralorten XX skulle må bra av detta (Rektor, Norrskolan).

Samtliga av de intervjuade rektorerna och den tjänsteman vilken tidigare arbetade som rektor på Västerskolan menar att initiativet till omorganisationen startade i den ovan omtalade rektorsgruppen. Diskussionerna började enligt rektorerna ta fart på allvar 2011, och då handlade det främst

om relationen mellan likvärdiga förutsättningar till måluppfyllelse mellan olika skolor samt bostads- och skolegregation. Uppfattningen är att rektorernas samlade röst gjorde att BUNs ledamöter började lyssna och förstå omfattningen av skolorganisationens stigmatiserande effekter:

Det är så viktigt att jobba för att undvika stigmatisering. Så att inte vissa får och andra inte. För alla vill passa in. Det är det som man kämpar för hela livet. (...) Så jag tror att de litade på att vi alla tre rektorer ville detta. Inte bara den skola som hade mest problem. Vi tryckte på det hårt i nämnden. Vi kommer aldrig att bli en bättre skolkommun om vi inte gör någonting (Tjänsteman och projektledare, tidigare rektor på Västerskolan).

Diskussionerna handlade om hur skolegregationen skapade problem på olika nivåer i samhället, vilket fördes vidare till tjänstemän och politiker. Mot denna bakgrund är min tolkning att det skapades en samlande problembeskrivning om att samverkande effekter av skolegregationen påverkade såväl den sociala interaktionen mellan olika grupper i samhället som likvärdig kunskapsutveckling bland kommunens barn och unga. Denna problembeskrivning av skolegregationens negativa effekter kom att utgöra grunden för de argument som pekade på vikten av att aktivt verka för en integrerad skola:

- i. barnen med utländsk bakgrund får inte en naturlig tillgång till det svenska språket och därmed svårigheter med måluppfyllelse och att anpassas till det svenska samhället:

Du kan aldrig klara dig i ett annat land där du upplever att landets språk är ett främmande språk. Det blir ju helt omöjligt. Det är ju därför folk sitter isolerade och har problem. Om du inte tar tag i detta med denna generationen barn så (...) (Politiker).

- ii. till synes symboliskt och socialt cementerade gränser mellan olika bostadsområden skapar låg rörlighet och mellan olika etniska och sociala grupper av barn och ungdomar (jfr Lamont & Molnár, 2002):

Vi har ju tänkt hela tiden att det är mycket bättre att de får träffas tidigt. För får du kompisar tidigt så underlättar det när de kommer till 7an. Några av barnen som kom från Väster sa när de kom till Österskolan att 'jag har ju aldrig varit i den här stadsdelen'. (...) För dit åkte man inte. Och vise versa (Tjänsteman och projektledare, tidigare rektor Västerskolan).

- iii. det sociala kittet i samhället splittras upp och skapar symboliska och sociala gränser mellan ”vi” och ”dem”: ”En sak som jag tänker är ju

möten i samhället. Hallå! Dig känner jag! Att ett så här litet samhälle inte ska vara vi och dem på samma sätt som man kan uppleva idag (Biträdande rektor, Österskolan).

Som vi kan utläsa av ovanstående argument finns en grundmurad tanke om att bostadssegregationen och skolsegregationen symboliskt och socialt delat upp olika befolkningsgrupper, vilket i sin förlängning minskar den sociala sammanhållningen och skapar flera samhällen i ett. Lösningen på denna problematik handlar för policyaktörerna om att tidig intervention (jfr Sjöstrand Öhrfelt, 2019) förbättrar måluppfyllelsen, ökar likvärdigheten, motverkar fördomar samt förbättrar den sociala sammanhållningen mellan olika grupper. Framförallt påtalas att elever med utländsk och svensk bakgrund behöver träffas och etablera relationer redan i grundskolans tidiga stadier. Policyaktörerna ger en bild av att yngre barn lättare skaffar nya vänner och genom att bryta med den etniska skolsegregationen så kommer de okända inte längre upplevas som ett hot:

Ju fler som är mina vänner och ju färre som är dom där (...) Ibland har det med hudfärg att göra och ibland med något annat. Att kategorisera är ju ett sätt att få ordning i sin tillvaro. Men om kategorigränserna går på annat håll, så har vi gjort något bra (Rektor, Österskolan).

Så långt har jag visat hur två huvudsakliga argument ger form åt ett narrativ om betydelsen av en integrerad skola. Nämligen, att socioekonomiskt och etniskt blandade skolor utvecklar den sociala sammanhållningen mellan olika grupper i samhället och att styrd skolintegration förväntas bidra till förbättrad likvärdighet i skolornas måluppfyllelse.

Ett tredje argument som enligt policyaktörerna lyftes in senare under processen handlar om en tilltagande lärarbrist och det kollektiva lärandet:

Sen kom ju det här med att lärarbristen i hela Sverige blev katastrofalt stor, och då blev ju att samla kompetensen väl så viktig som integrationsfrågan. (...) att ha råddat en så här stor grej utan att ha samlat kompetensen det hade ju inte gått. Eftersom det bara finns tre årskurser (4-6) så har vi kompetens i alla ämnen i alla årskurser. (...) Den situationen hade vi ju inte varit i om vi hade fortsatt att vara tre skolor (Rektor, Österskolan).

Istället för att ha tre stycken F-6 skolor och därmed kompetens utspridd på de olika enheterna menar policyaktörerna att en samlad kompetens av behöriga lärare innebär att likvärdigheten och måluppfyllelsen kommer att öka. Centreringen av lärarkompetens baseras på idén om att de behöriga lärarna skall stötta upp de obehöriga lärarna och uppfylla skolans uppgifter om bedömning och betygssättning i alla ämnen. I intervjun med den förälder som var ledande i skolupproret framkommer att han och andra föräldrar

efterhand insett att just detta med att omorganisationen också var nödvändig för att möta lärarbristen och att elever i samtliga skolor också ska ges likvärdig lärarkompetens i alla ämnen: ”Det handlar ju inte enbart om en likvärdig skola och att klasserna ska vara blandade utan att det handlar ju också om att eleverna ska få jobba tillsammans med behöriga lärare som en väldigt viktig point”. Att detta inte kommunicerades på ett bättre sätt från projekt- och kommunledning var, menar föräldern, en av anledningarna till att föräldrar slöt sig samman för att protestera mot fattat beslut.

Sammanfattningsvis har jag så här långt visat att omorganisationen vilar på tre grundläggande problemområden som det kommit att bli nödvändigt att lösa: skolegregation och dess upplevt negativa effekter för den sociala sammanhållningen i samhället, brister i likvärdig måluppfyllelse mellan kommunens skolor samt svårigheter med lärarrekrutering och därmed ett behov av att samla lärarresurserna på ett mer systematiskt sätt. Mot denna bakgrund formas ett narrativ som pekar mot att lösningen på dessa problem är en socialt och etniskt integrerad skola. Omorganisationen mötte dock som tidigare nämnts stark kritik från framförallt föräldrar till barn på Västerskolan. I syfte att ge en rikare bild av narrativet för en integrerad skola kommer jag i nästa steg beskriva vad det egentligen var som föräldraprotesterna handlade om.

Föräldraprotester och omorganisation

Enligt en av de drivande föräldrarna i skolupproret fanns en genuin förståelse bland majoriteten av dessa föräldrar om att skolegregationen på ett eller annat sätt måste hanteras. Protesterna handlade om andra saker. För det första, och som redan diskuterats ovan, upplevde föräldrarna att det fanns brister i kommunikationen med politiker och tjänstemän. I media och vid möten betonades narrativets tre huvudargumenten från politiken och projektledningen på olika sätt, vilket gjorde att föräldrarna inte kunde avkoda vad detta egentligen handlade om. För det andra handlade protesterna om vikten av att gällande lagstiftning om ”närhetsprincipen” inte följdes på grund av omorganisationen:

Många föräldrar har kanske bosatt sig i området för att barnen ska ha nära till skolan. Det kändes som att de glömde bort det mänskliga i det hela. Vi sa ju en annan sak också, att även de nyanlända som hade kommit, de hade ju nära till sin F-6 skola. Det hade ju gångavstånd tidigare och kunde följa sina barn. Så plötsligt skulle sexåringarna som ska börja förskoleklass bussas dit. Istället för att de får 100m till skolan så får de 3 km till skolan (Förälder och ledare av Skolupproret).

Enligt de två tjänstemän som jag intervjuat, fanns det markanta skillnader mellan olika föräldragrupperns reaktioner på omorganisationen. De svenska

medelklassföräldrarna från Västerområdet som kraftfullt argumenterade och protesterade mot förslaget och föräldrar med utländsk bakgrund som kände sig oroliga över vad omorganisationen skulle betyda för deras barn: ”De nyanlända var lite oroliga över vad det skulle innebära att inte ha sitt barn nära. Men de protesterade ju inte” (Tjänsteman). Sammantaget handlade ”skolupproret” enligt de intervjuade tjänstemännen och rektorerna om osäkerhet och rädslor inför vad som komma skall. Majoriteten av dessa oroliga föräldrar beskrivs av samtliga policyaktörer som sansade och sakliga i sin kritik av omorganisationen. De sökte efter relevanta svar och upplysningar om bakgrunden till projektet och vilka innebörder den skulle få för deras barn, snarare än efter konfrontation och konflikt. Framförallt var det få som i det offentliga uttalade sig negativt om socioekonomiskt och etniskt integrerade skolor. Samtidigt fanns också föräldrar som var mer utåtagerande. Bland annat finns berättelser från policyaktörerna om hur den dåvarande kommunchefen möttes av två maskerade och svartklädda personer i sin trädgård, att föräldrar hotade med att flytta barnen till skolor i intilliggande kommuner samt att föräldrar i skolupprorets Facebook-grupp eller vid fysiska möten kunde gå till personangrepp och komma med rasistiska uttalanden:

Ja det var ju rent... Det var ju folk som kunde skriva såhär: nej fy fan jag vill ju inte att mina barn ska gå ihop med de där djäkla ... ja och så lite fula ord då så att säga. Och det var ju också från andra hållet där vi som var emot den här skolomorganisationen blev kallade för rasister. En hel del fula ord från folk eftersom de ansåg att vi var rasister (Förälder och ledare av Skolupproret).

Vi som föräldrar blev inbjudna till stormöte där man berättade om planen och vad man tänkte och... det var en hätsk stämning. Det var obehagligt! En del skräder inte orden och tänker inte på vad man säger och hur man säger. ”Ska mitt barn bli blandat med det folket, den boskapen”. Den känslan hade jag när jag gick därifrån (Förälder och Biträdande rektor, Västeskolan).

Som jag har visat har föräldraprotesterna haft olika karaktär. Då samtliga policyaktörer menar att protesterna idag helt har ebbat ut är min tolkning att majoriteten av föräldrarna har haft en grundläggande förståelse för narrativet om betydelsen av en integrerad skola och dess förväntade potential att öka likvärdighet i måluppfyllelse, social sammanhållning samt att optimera befintlig lärarkompetens. Detta har i sin tur marginaliserat föräldramajoritetens argument om att ”rycka upp” yngre barn från deras sociala sammanhang, oron över att bussa yngre barn och närhetsprincipens förändrade legitimitet samt tystat minoritetsgruppernas uttalat rasistiska utgångspunkter. Tidigare forskning har också visat att majoriteter av medelklassföräldrar, på en moralisk nivå har en stor förståelse för socialt och

etniskt mixade skolor (Roda & Stuart Wells, 2013). Narrativet om den integrerade skolan har i den meningen lyckats smälta samman med en allmänt förankrad uppfattning om den svenska grundskolans huvuduppgifter.

Mot en integrerad skola

I det följande kommer jag att visa hur narrativet om en integrerad skola understöds av olika kontextuella omständigheter och processer.

Från rektorer och tjänstemän framkommer att det under processens gång funnits lite olika förslag på hur målsättningen om en mer likvärdig skola skall lösas. En avgörande faktor för den genomförda omorganisationen handlade om att befintliga skolbyggnader skulle kunna utnyttjas: ”Det fanns olika alternativ, men det slutade med att det blev två F-3 och en 4-6 skola i ’tätorten’. Det var det mest realistiska när det gäller byggnader, hur stora skolor...”. Enligt de intervjuade politikerna var det mest logiskt att göra Österskolan till en 4-6 skola, eftersom dess lokaler var bäst anpassade för att ta emot fler elever. Innan omorganisationen hade samtliga skolor ett underlag på mellan 200-280 elever, och idag har Västerskolan och Norrskolan cirka 200 elever och Österskolan drygt 400 elever. Som längst är avståndet mellan skolorna ca 3 kilometer, vilket policyaktörerna menar möjliggör att elever på ett enkelt sätt kan transporteras mellan olika bostadsområden. Innebörden av detta beslut är att lågstadieelever bussas från Österområdet till Västerskolan och Norrskolan samt att mellanstadieelever från områdena Väster och Norr bussas till Österskolan. Bussningen av elever gäller alltså både majoritets- och minoritetsgrupper i tätorten.

I syfte om att skapa två likvärdiga och jämnstora lågstadieskolor arbetade tjänstemän i kommunen fram nya gränser för skolornas upptagningsområden. Följaktligen delades Österområdet och landsbygden runt tätorten upp mellan Västerskolan och Norrskolan. Indelningen byggde också på insikter kring var olika etniska grupper av familjer bor och tankar om vilka grupper av elever från Österområdet som bäst skulle passa in i respektive skolkultur:

Sen tänkte vi också på att, på Västerskolan så är eleverna ofta väldigt fokuserade och på Norrskolan så har man inte alls haft den fokusen. Inte den studiemotivationen. Då tänkte vi att de syriska barnen, de som verkligen vill ha jobb, de är bättre på att assimilera sig. Framförallt föräldrarna. Och då är det mer krav på Norrskolan tänkte vi. Och sen fick vi den somaliska gruppen som i tätorten ... jag tror inte att det likadant i hela världen, men här har den stagnerat. De tycker att det är bra att leva som de gör. De behöver inte jobb och de för över det till sina barn som inte vill anstränga sig i skolan och så ... då behöver de komma till Västerskolan för då får de ännu mer draghjälp (Tjänsteman).

Tjänstemännen betonar att dessa tankar och ambitioner inte var något som de lyfte i offentligheten, men menar samtidigt att de i samband med omorganisationens implementering beaktade alla variabler som de då hade vetskap om. Syftet var inte att peka ut olika etniska grupper, utan att skapa en social och etnisk blandning på respektive skola som på olika sätt skulle passa in i och bidra till att utveckla rådande skolkulturer.

Som jag tidigare beskrivit har forskning visat att kommunala initiativ med liknande ambitioner försvårats genom att företrädesvis medelklassföräldrar väljer att flytta sina elever till andra skolor (jfr Kallstenius, 2010; Kornvall & Bender, 2018). I den här studerade kommunen finns endast en fristående skola som tar in 10 elever per årskull. De intervjuade tjänstemännen menar att det har funnits intressen från olika huvudmän att etablera friskolor i kommunen men att intresset från föräldrarna har varit svalt:

De har gått ut med enkäter, men det är inte så många som har varit intresserade tror jag. Man skulle ju kunna ha tänkt sig att eleverna på Västerskolan skulle vilja välja en friskola, men nej, de har sin trygghet där. Och de vet vad de får (Tjänsteman).

Västerskolan framställs som väldigt populär för ortens föräldrar. Den nuvarande rektorn vid skolan säger att hon kontinuerligt får frågor och ansökningar från föräldrar som vill flytta sina barn till skolan. Skolan har ett gott rykte, vilket i detta sammanhang tolkas innebära att friskoleetablering, eller att områdets medelklassföräldrar flyttar sina barn till någon av de omgivande kommunerna inte har skett. Den intervjuade förälder som ledde skolupproret menar att det fanns röster som initialt sade sig ha för avsikt att flytta barnen till andra kommuner, men att han inte känner till någon förälder på Västerområdet som i slutändan valde att flytta sina barn till andra verksamheter.

En *första* delförklaring är att narrativet om en integrerad skola haft stöd av strukturella omständigheter som tätortens storlek och innevånarantal, befintliga skolbyggnader, avstånd mellan skolor och avsaknaden av reell konkurrens från friskolor.

En *andra* delförklaring till att narrativet får en bred förankring handlar om bygdens historiska behov av arbetskraftsinvandring, en tillskriven självbild av handlingskraft och starka tilltro till att mångfald är berikande och nödvändigt för kommunens utveckling. Kommunens näringslivsstruktur med stora fabriker, mängder av mindre företag och en stark lokal entreprenörsanda har i ett historiskt perspektiv skapat behov av arbetskraftsinvandring. Det finns alltså en lång tradition av att ta emot arbetskraftsinvandrare, men även flyktingar, framförallt från det forna Jugoslavien. Det har i denna mening funnits ett behov av nya människor i bygden, men också en ”vana” av att hantera nyanlända barn inom kommunens skolorganisation. Min tolkning är

att denna kulturella meningsstruktur sammantaget är grogrund för att narrativet om en integrerad skola får ett brett genomslag:

Vi har alltid varit vana att ta emot människor. För vi har behövt arbetskraftsinvandring. Så att det finns en tradition i tätorten (Tjänsteman).

Vi ska hjälpas åt, fast vi nu är en stor och blandad grupp. Det har varit en framgång här under många år, och om vi vill fortsätta att ha framgång och inte stagnera. Då måste vi tänka om. En företagare som bara tänker på ett sätt, hans företag finns ju inte om 10 år. Han måste in med nytt tänk, och få nya ben att stå på (Tjänsteman, projektledare).

Jag vet att jag (mot politiken)³ också tryckte på det här med bygden, [anonymiserad, särskild filosofi och förhållningssätt i bygden]. Här tror man att man klarar det mesta. Och då ska vi banne mig göra det. Och då ska vi göra det med alla som bor där (Tjänsteman, projektledare).

En *tredje* faktor som tydligt har understött narrativet om förändring mot integrerade skolor handlar om ett kollektivt förankrat aktörskap hos olika nyckelpersoner och en kontinuerlig kommunikation inåt mot verksamheten och utåt mot föräldrar. De tre intervjuade kommunpolitikerna menar att BUN diskuterat frågan om skolsegregationen under lång tid. Alltsedan 2011 då diskussionerna om skolomorganisation intensifierades har dessutom inte nämndens ledamöter bytts ut trots att mandatfördelningen i kommunen skiftat under årens lopp:

Vi tre var överens ... för det kan ju vara så att när man är i opposition så vänder man kappan efter vinden och håller med de som gnäller och ställer sig emot. Men jag jobbade ju lika hårt med detta när jag var i opposition som när jag var ordförande. Det är ju lite olika hur man är som politiker, jag blir ju inte en annan människa för att jag kommer i opposition (...)
Det handlar om att ha envetna politiker (Politiker).

Eftersom politikerna i BUN hade jobbat med frågan under en längre tid och var överens om att en förändring var nödvändig fanns en solid grund för att övertyga partikollegorna. Det fanns även en generell förståelse från de övriga nämnderna att frågan om inkorporering av de många nyanlända i kommunen behövde finna sin lösning: ”Det var såklart att man behövde tjata och diskutera, men när förslaget kom, var det är ju svårt att ha några motargument mot det. För vad ska vi göra då?” (Politiker). Det fanns dock ett visst motstånd, framförallt inom Centerpartiet och Sverigedemokraterna som var i opposition mot den oheliga allians mellan Socialdemokrater och Moderater då beslutet fattades kring att genomföra omorganisationen. De huvudsakliga

politiska argumenten mot förslaget var snarlika de som riktats från föräldrarna. Kritikerna menade att det fanns stora risker med att busa små barn mellan olika områden samt att den förändrade organisationen riskerade att förstöra redan fungerande verksamheter. I BUN var ledamöterna förvissade om att omorganisationen skulle kräva politisk enighet och man arbetade därför hårt för att ena sina partikollegor:

Till sist fick jag med mig en majoritet som tyckte att vi skulle göra det här. Vi var ju till och med överens om att vi från centern skulle rösta olika i den här frågan. Så jag är säker på att om Sverigedemokraterna hade begärt votering så hade XX röstat nej. Men nu blev det ingen votering så han blev snuvad på det, han fick aldrig någon möjlighet (Politiker).

Just detta med ett enhälligt nämndbeslut menar politikerna var väsentligt inför genomförande och implementering av en integrerande skola. Detta innebär också att man kan arbeta långsiktigt och ingen av de intervjuade politikerna menar att beslutet var felaktigt eller i behov av justering. Tvärt om planeras för en utvidgning av projektet till att beröra andra orter i kommunen samt att verka för en integrerad förskola: ”Och är det någon diskussion som nu pågår så är att det samma sak ska göras med förskolorna också” (Politiker).

Även från tjänstemanna- och rektorshåll lyfts detta med enighet och politiskt mod upp som en viktig faktor för att omorganisationen kunde genomföras. Tjänstemännen menar också att det var av stor vikt att så långt möjligt hålla processen transparent både ut mot föräldrarna och inåt mot kollegiet: ”Så vi har ju haft den här kommunikationen med våra medborgare, men vi har också haft det med våra medarbetare. Där det ju fanns de som verkligen var med på idén och trodde stenhårt på den. Men så fanns det de som inte trodde på den, och de lämnade ju skutan” (Tjänsteman). Just detta med kontinuerlig kommunikation och bemötande av kritiska röster samt ett stort mått av beslutsamhet tolkar jag vara en central framgångsfaktor för att försvara och befästa narrativet om en integrerad skola.

Ytterligare en viktig aspekt i detta avseende handlar om tillsättningen av projektledare (tidigare rektor vid Västerskolan, där föräldraprotesterna var som starkast) samt att omsorgsfullt rekrytera nya rektorer med lång erfarenhet och intresse av arbete med utvecklande av mångkulturella skolmiljöer och/eller professionella erfarenheter av svenska som andraspråk. Tillsammans formade dessa en enad röst och en stark tro på att en integrerad skola var den bästa vägen framåt. I sin tur var detta centralt för att också leda det pedagogiska arbetet med lärarna.

Det fanns även en tydlig strategi för när i tiden politiken skulle fatta beslut kring omorganisationen: ”... så gjorde vi det mitt mellan två val. Och det var faktiskt förvaltningschefen som sa att nu är det läge! Man går inte in i ett valår! Det hade vi velat, men det fick vi inte. Vi fick vänta” (Tjänsteman). Dessa

samverkande omständigheter av samstämmig politik, extern och intern kommunikation, strategisk rekrytering av rektorer och strategi för genomförande kom att understödja narrativet om vikten av en integrerad skola. Narrativets försänkning, från politik till lärarkår kom allt efterhand att vända skolupprorets oro, rädslor och protester till tillit och förtroende. Ett utfall av detta visar sig genom att ledade personer inom skolupproret helt ändrade uppfattning:

Det som var spännande när man väl gick igång med det, var att en av de som var ledande i skolupproret vände (...) De försöker nog inte att lura oss. Vi kan lita på det de säger. (...) Vi har till och med fått lov att citera: ”Jag har ändrat ståndpunkt helt. Det här är ju jättebra” (Tjänsteman).

Föräldrarnas förändrade attityd till omorganisationen handlar som jag diskuterat tidigare om att narrativets huvudsakliga argument blev mer och mer begripliga och därmed legitima för majoriteten av föräldrarna. En legitimitet som ytterligare förstärktes genom föräldrarnas egna erfarenheter av den nya skolorganisationen. Barnens upplevelser av de nya skolorna framhålls från rektorer och den intervjuade föräldern vara av särskild vikt:

Sen tror jag, kanske naivt, att det har betydelse att barnen träffar varandra. De kommer hem och pratar om varandra. Föräldrarna är ju också på besök ibland i skolan, och de ser ju barnen i klassrummet. Då blir det inte, det är de där somalierna eller syrierna, utan det blir Karida eller det blir Mohammed. Man blir en individ och inte en grupp (Rektor, Västerskolan).

Avslutningsvis ska påpekas att samtliga av de intervjuade policyaktörerna menar att projektet bara är i sin linda. Framtiden handlar om att utveckla organisation och pedagogisk verksamhet på skolorna och framförallt ha tålamod och uthållighet i arbetet med att genomföra projektet med styrd skolintegration.

DISKUSSION

Resultaten indikerar att skolintegrationspolicyn startade på gräsrotsnivå och att det förenande narrativ som artikulerar att skolegregation förhindrar kommunens och de enskilda skolornas möjligheter att uppfylla skolans uppdrag om likvärdig måluppfyllelse och demokratiska medborgarfostran (jfr England, 2018) samt att styrd skolintegration är den bästa lösningen på dessa tillkortakommanden. För att förtydliga. Policyaktörernas tolkning är att stark skolegregation och dess särhållande av olika sociala och etniska grupper omöjliggör uppfyllande av den svenska skollagen. Iscensättande av social interaktion mellan barn med skilda uppväxtvillkor och etniciteter i låg- och

mellanstadieåldern och ansamling av lärarresurs vid skolenheterna kommer, menar de, inte bara förbättra likvärdigheten i måluppfyllelse. Integrerade skolor antas även motverka fördomar, öka förståelsen för den andre och bygga gemensamma värden och normer som delas av både minoritets- och majoritetsbefolkningen.

Omorganisationen handlar alltså om något större och vidare än kunskapsfrågan (elevers möjligheter till likvärdig måluppfyllelse). Det handlar i min tolkning om skolans medierade roll i samhället och hur denna ska vara en del i utvecklandet av social sammanhållning och inkorporering till ett gemensamt samhällligt ”vi” (jfr Alexander & Tognato, 2019). Policyaktörernas artikulation av narrativet om en integrerad skola fusioneras implicit eller explicit med tanken om människors lika värde, en skola för alla och utvecklandet av en principiellt hållen solidaritet. Den lösning som policyaktörerna förespråkar kan förstås genom Alexanders (2006) begrepp mångkulturell inkorporering. Mångkulturell inkorporering förutsätter inter-subjektiva lärandeprocesser: “This idea of a more symmetrical bargain implies mutual learning. It is not only the incoming group that changes, but the morals and manners of core groups” (Alexander, 2013, s. 532). Policyaktörernas bedömning är att detta gemensamma lärande bäst låter sig göras i yngre åldrar.

Vidare visar intervjuerna att detta narrativ formas dels genom pragmatiska ställningstaganden: ”Vi kommer aldrig att bli en bättre skolkommun om vi inte gör någonting”, dels mot djupt liggande värden, känslor och uppfattningar. För det *första* har narrativet en historisk förankring i den moderna enhetsskolans ambition om att verka för en skola för alla. Grundskoleutbildning ska bedrivas under likvärdiga villkor och ge utrymme för social mobilitet (jfr Isling, 1980). För det *andra* har narrativet också en tydlig relation till den svenska skollagen och dess påpekande om att verka för att alla barn ska ges likvärdiga möjligheter till personlig kunskapsutveckling, motverka fördomar och intolerans samt utveckla elevernas förståelse för samhällets kulturella mångfald (SFS 2010:800). Narrativet artikulerar för det *trede* en stark tro på att möten mellan olika grupper kommer att reducera fördomar och överskrida etniska och sociala gränser mellan olika grupper i samhället. I ljuset av detta, argumenterar policyaktörerna för att det bara finns ett alternativ. Styrd skolintegration i syfte om att skapa en socialt och etniskt integrerad skola.

Narrativet för en integrerad skola kan alltså även förstås och förklaras genom policyaktörernas tro på den så kallade ”kontakt-hypotesen” (Warrikoo, 2010; 2011). Den hypotes som utgår från att unga genom social interaktion över etniska och klassbundna gränser minskar fördomar och ökar solidariteten för den ”andre” (Allport, 1979). Forskningen visar dock motstridiga resultat i detta avseende. Emot denna hypotes kan vi ställa Putnams (2007) konflikthypotes som argumenterar för att etniskt blandande

bostadsområden eller institutioner minskar tilliten och den sociala sammanhållningen mellan olika grupper. Reay m.fl. (2011) framhåller exempelvis att det är sociologiskt naivt att tänka sig att ”social mixing” i skola och undervisning skulle leda till ökad social sammanhållning. Dessa forskare menar alltså att ”kontakt-hypotesen” bygger på förgivettagna övertygelser.

Annan empirisk forskning har dock visat att integrerade skolor gynnar samtliga elever, både vad gäller deras skolframgång, framtida livschanser och överskridanden av symboliska gränser mellan olika etniska grupper (Roda & Stuart Wells, 2013; Wigerfelt, 2010; Warikoo, 2011; Johnson, 2011). I sin kunskapsöversikt kring vad som påverkar elevers studieresultat visar Skolverket (2009) att ”kamrateffekten” har en väsentlig betydelse för elevernas skolframgång. Caldas och Bankston (1997) har bland annat visat att ”kamrateffekten” är nästan lika stark för skolframgång som barnens sociala bakgrund. Eleverna själva och deras lärare förklarar att denna förändring skett på grund av att de fått fler studiemotiverade vänner (jfr Lund & Lund, 2016). Pérez-Izaguirre (2018) och Lund (2019) har vidare pekat på att etniskt mixade skolor kan förändra ungas sätt att tänka och agera i relation till ”den andre”, men att dessa processer inte sker per automatik. Integrerade skolor är alltså, som Orfield och Lee (2006) framhåller, en nödvändig men inte tillräcklig åtgärd. För att dessa gränser ska överskridas krävs bland annat att skolan och dess pedagoger arbetar för att olikhet uppfattas som en tillgång (Lund & Lund, 2016) och att olika elevgrupper genom social interaktion ges möjlighet att reflektera över och förhandla symboliska gränser mellan ”vi” och ”dem” (Lund 2019).

Det är dock, som aviserats i inledningen på denna artikel och av policyaktörerna själva, för tidigt att uttala sig om kontakthypotesen eller konflikthypotesen har rätt eller fel i sina utgångspunkter. Min analys och diskussion handlar inte om utfallet av dessa motstridiga utgångspunkter. Poängen är att policyaktörerna genom sitt sätt att argumentera och framträda med utgångspunkt i skollagens övergripande premisser, ”återuppväckt” en meningsstruktur från enhetsskolans framväxt och den allmänt förankrade tanken om en likvärdig och medborgarbildande skola för alla. Genom att binda upp narrativets bärande argument på en sådan moraliskt motiverad meningsstruktur kan policyaktörerna inte bara skapa legitimitet inåt mot den egna verksamheten eller fusioneras utåt med föräldrar och lokalsamhällets känslostyrda respons på omorganisationen, utan framförallt internt förenas i en tro på att detta är rätt väg att gå. En förvisning som intellektuellt, rationellt och i hjärta och mage samlar policyaktörerna till handling.

Resultatpresentationen har också visat att detta narrativ i sig självt inte har kunnat åstadkomma förändring. Det är inte enbart en stark och kollektivt förenande narrativ bland policyaktörerna som skapat förutsättningar för initiering och genomförandet av en integrerad skola. Som jag har visat understöds narrativet av: (i) *strukturella omständigheter* - centralortens storlek, de

korta avstånden mellan grundskolorna, befintliga skolbyggnaders arkitektoniska utformning och låg konkurrens mellan skolor i regionen har bidragit till omorganisationens utformning. Den begränsade konkurrensen och därmed bristen på ”bättre utbildningsalternativ” inom den lokala skolmarknaden har förhindrat att medelklassföräldrar söker sig bort från de etniskt heterogena skolorna (jfr Kornvall & Bender, 2018). (ii) *kulturellt förankrad övertygelse* – entreprenörsanda och regionens långa historia av arbetskraftsinvandring har skapat en ”vana” i lokalsamhälle och skola om att inkorporera nyanlända och deras barn. En vana som ackompanjerats av känslor och förvisning om att olikhet är berikande för utvecklingen av kulturell och ekonomisk tillväxt. (iii) *kollektivt aktörskap* – rektorsgruppen uppmärksammar frågan om skolegregationens negativa effekter för likvärdighet och samhällelig inkorporering. Gräsrotsinitiativet förankras i kommunpolitiken där ledamöterna i BUN oberoende av partitillhörighet och mandatfördelning har kommit att driva och förfina narrativets grundargument som de också har förmått förankra i den egna partiorganisationen. Implementeringen av omorganisationen bygger på en tydlig strategi, där timing och en transparent och uthållig kommunikation inåt mot lärarkåren och utåt mot föräldrar, har klarat av att vända rädslor, ilska och invändningar till tillit och förtroende.

Sammanfattningsvis har jag i denna artikel visat att narrativet för en integrerad skolan hämtar sina argument från skollag och en historiskt förankrad föreställning om den centrala betydelsen av likvärdighet samt att skola och utbildning har en medierande roll att fylla för ungas samhälleliga inkorporering. Detta narrativ understöds i sin tur av strukturella villkor, historiskt och kulturellt förenande meningssystem samt engagerade policyaktörers förmåga att överskrida meningsskillnader (jfr Alexander, 2011). Detta är i min tolkning centralt för att omstruktureringen av kommunens F-6 verksamhet har kunnat genomföras. Huvudresultatet visar att policyambitionen om att skapa förändring genom styrd skolintegration kan ses som en form av kollektiv solidaritetshandling gentemot de barn som före omorganisationen genomförde sin skolgång i den lågpresterande och segregerade Österskolan. Det är genom policyaktörernas mod och enighet om att vidga: “the discourse of liberty” (Alexander, 2006: 551) som omstruktureringen kan förverkligas inom ramen för ett utbildningssystem som i sin praktik driver utvecklingen i annan riktning.

¹ På grund av forskningsetiska skäl har jag valt att inte ange referens till denna utredning.

² Min anmärkning.

³ Min anmärkning.

REFERENSER

- Alba, Richard D., & Holdaway, Jennifer (2013). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. New York University Press.
- Alexander, Jeffrey. C. (2006). *The Civil Sphere*. Oxford University Press.
- Alexander, Jeffrey. C. (2011). *Performance and Power*. Polity.
- Alexander, Jeffrey. C. (2013). Struggling Over the Mode of Incorporation: Backlash Against Multiculturalism in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 36(4), 531–556.
- Alexander, Jeffrey, & Tognato, Carlos (red.) (2018). *The Civil Sphere in Latin America*. Cambridge University Press.
- Allport, Gordon W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Basic Books.
- Ambrose, Anna (2016). *Att navigera på en skolmarknad: en studie av skolvalfrihetens geografi* (Doktorsavhandling). Stockholms universitet.
- Ambrose, Anna (2020). To Belong or Not? I Stefan Lund (Red.), *Immigrant Incorporation, Education and the Boundaries of Belonging* (s. 41–6). Palgrave Pivot.
- Bifulco, Robert, Ladd, Helen F., & Ross, Stephen L. (2009). Public School Choice and Integration: Evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research: A Quarterly Journal of Social Science Methodology and Quantitative Research*, 38(1), 71–85.
- Billings, Stephen B., Deming, David J., & Rockoff, Jonah (2013). School segregation, educational attainment, and crime: evidence from the end of bussing in Charlotte-Mecklenburg. *The Quarterly Journal of Economics*, 129(1), 435–476.
- Brummet, Quentin (2014). The effect on school closings on students' achievements. *Journal of public economics*, 119(C), 108–124.
- Bunar, Nihad, & Sernhede, Owe. (Red.) (2013). *Skolan och Ojämlighetens Urbana Geografi. Om Skolan, Staden och Valfriheten*. Daidalos.
- Bunar, Nihad, & Ambrose, Anna (2016). Schools, Choice and Reputation: Local School Markets and the Distribution of Symbolic Capital in Segregated Cities. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 34–51.
- Caldas, Stephen J., & Bankston, Carl L. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90, 269–277.
- Coleman, James S., Kelly, Sara D., & Moore, John A. (1975). *Trends in school segregation*. The urban institute.

- Dagens Nyheter (2018). *Skolsegregationen fortsätter öka*. Tillgänglig: <https://www.dn.se/nyheter/sverige/skolsegregationen-fortsatter-oka/>
- Dagens Nyheter (2020). *Kötid ska inte längre få användas för urval till skolan*. Tillgänglig: <https://www.dn.se/debatt/kotid-ska-inte-langre-fa-anvandas-for-urval-till-skolan/>
- Dahlstedt, Magnus (red.) (2018). *Förortsdrömmar: Ungdomar, utanförskap och viljan till inkludering*. Linköping Studies in Social Work and Welfare 2018:3.
- Danns, Dionne (2014). *Desegregating Chicago's Public Schools: Policy Implementation, Politics, and Protest, 1965–1985*. Palgrave Macmillan.
- Delmont, Matthew F. (2016). *Why bussing failed: race, media, and the national resistance to school desegregation*. University of California press.
- Dovemark, Marianne, & Beach, Dennis (2016) From Learning to Labour to Learning for Precarity, *Ethnography and Education*, 11(2), 174–188.
- Dovemark, Marianne, & Holm, Ann-Sofie (2017). Pedagogic identities for sale. Segregation and homogenization in Swedish upper secondary school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 518–532.
- Englund, Tomas (2018). Essä: Är demokratin hotad? Om privata intressen och skolans omvandling. *Utbildning & Demokrati*, 27(1), 115–135.
- Hansen, Kajsa Yang, & Gustavsson, Jan-Erik (2016). Causes of educational segregation in Sweden: school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23–44.
- Holm, Ann-Sofie, & Dovemark, Marianne (2020). School Choice, We-Ness and School Culture. I Stefan Lund (Red.), *Immigrant Incorporation, Education and the Boundaries of Belonging* (s. 17–40). Palgrave Pivot.
- Isling, Åke (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola. Del 1. Sambällsstruktur och skolorganisation*. Sober förlag.
- Izquierdo, Honorio Martín, & Minguez, Almudena Minguez (2003). Sociological theory of education in the dialectical perspective. I Carlos Alberto Torres, & Ari Antikainen (Red.), *The international handbook on the sociology of education. An international assessment of new research and theory* (s. 21–41). Rowman & Littlefield.
- Jessee, Erin (2018). The Life History Interview. I Pranee Liamputtong (Red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 425-441). Springer.
- Johnson, Rucker C. (2011). *Long-run impacts of school desegregation & school quality on adult attainments*. Working paper 16664. <http://www.nber.org/papers/w16664>
- Jämte, Jan, Arneback, Emma, Berg, Andreas, & Trumberg, Anders (2021). *En skola i integration: lärdomar från Örebro arbete med styrd skolintegration*. Örebro universitet.
- Kallstenius, Jenny (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm* (Doktorsavhandling). Acta Universitatis Stockholminensis.

- Kornvall, Per, & Bender, German (2018). *Ett söndrat land: Skolval och segregation i Sverige*. Arena idé.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Larsson-Taghizadeh (2020). Are students in receiving schools hurt by the closing of low-Performing schools? Effects of school closures on receiving schools in Sweden 2000–2016. *Economics of Education Review*, 78(C).
- Lamont, Michele, & Molnár, Virag (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Lund, Stefan (2015). *School choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. Palgrave Pivot.
- Lund, Stefan (2019). Immigrant incorporation in Education: High school students' negotiation of belonging. I Jeffrey C. Alexander, Anna Lund, & Andrea Voyer (Red.), *The Nordic Civil sphere* (s. 203–228). Polity.
- Lund, Stefan (Red.) (2020). *Immigrant incorporation, education and the boundaries of belonging*. Palgrave Pivot.
- Lund, Anna, & Lund, Stefan (Red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella sambället*. Studentlitteratur.
- Malmberg, Bo, & Andersson Eva K. (2020). *Do schools mix students from different neighbourhoods? School segregation and student allocation in Swedish municipalities*. Stockholm Research Reports in Demography, 2019:07.
- Mella, Orlando, & Palm, Irving (2007). *Mångfaldsbarometern 2007*. Uppsala universitet.
- Nilsson, Henrik (2015). *Kultur och utbildning: en tolkning av två grundskolors mångkulturella kontexter* (Doktorsavhandling). Linnaeus University Press.
- OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. OECD. Tillgänglig: <http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- Orfield, Gary, & Lee, Chungmei (2006). *Racial Transformation and the Changing Nature of Segregation*. The Civil Rights Project at Harvard University. Harvard University.
- Osman, Ali, & Månsson, Niclas (2015). I go to Teachers Conferences, but I do Not Understand What the teacher is saying?: Somali Parents' Perception of the Swedish School. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36–52
- Ozga, Jenny (2000). *Policy research in educational settings: contested terrain*. Open University Press.
- Pérez-Izagirre, Elizabeth (2018). 'No, I Don't Like the Basque Language.' Considering the Role of Cultural Capital within Boundary-Work in Basque Education. *Social sciences, MDPI*, 7(9), 1–20.
- Putnam Robert D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174.

- Reay, Diane, Crozier, Gill, & James, David (2011). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. Palgrave Macmillan.
- Riessman, Catherine Kohler (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage.
- Roda, Allison, & Stuart Wells, Amy (2013). School Choice Policies and Racial Segregation: Where White Parents' Good Intentions, Anxiety, and Privilege Collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261–293.
- Sjöstrand Öhrfelt, Magdalena (2019). *Ord och inga visor konstruktioner av förskolebarnet i kunskapsökonomi* (Doktorsavhandling). Linnaeus University Press.
- Skollagen (SFS 2010:800). Regeringskansliet. Tillgänglig: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800.
- Skolverket, (2009). *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö*. Fritzes.
- SOU 2020:28 *En mer likvärdig skola: minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*. Utbildningsdepartementet. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/498b68/contentassets/fcf0e59defe04870a39239f5bda331f4/en-mer-likvardig-skola--minskad-skolsegregation-och-forbatttrad-resurstilldelning-sou-202028>
- Svenska Dagbladet (2018). *Hans Bergström: För skolverket betyder det inget vad skolan gör*. Tillgänglig: <https://www.svd.se/hans-bergstrom-for-skolverket-betyder-det-inget-vad-skolan-gor>
- Voyer, Andrea (2018). 'If the students don't come, or if they don't finish, we don't get the money.' Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448–464.
- Warikoo, Natasha Kumar (2010). Symbolic boundaries and school structure in New York and London schools. *American Journal of Education*, 116(3), 423–451.
- Warikko, Natasha Kumar (2011). *Balancing Acts: Youth Culture in the Global City*. University of California Press.
- Wigerfelt, Berit (2010). *Kroksbäck möter Linné: en utvärdering av integration mellan två skolor i Malmö*. Malmö stad.

Kulturakuten som en praktikgemenskap kring barnlitteratur: ”Här kommer vi rakt in tillsammans!”

Catarina Schmidt

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping

ABSTRACT

En ökande andel barn i Sverige läser i liten grad eller inte alls böcker på sin fritid. Frågan kring vilka praktikgemenskaper kring barnlitteratur som barn faktiskt möter och involveras i under sina uppväxtår, är idag ytterst aktuell. Artikeln utgår från en fallstudie där den läsfrämjande insatsen Kulturakuten, som riktades mot barn inom fritidshemmets verksamhet, studerades i syfte att belysa de epistemologiska antaganden kring läsning som ligger till grund för denna. Utifrån observationer av insatsen samt genom fokusgruppintervjuer med deltagande barn och vuxna, analyserades den iscensatta praktiken med fokus på interaktion och talet om samma praktik. Resultatet visar att insatsen möjliggör upplevelsebaserad läsning kring berättelsens plats, karaktärer och dilemma, där möten med berättelsen, i linje med receptionsteoretisk forskning, ses som väsentligt, och på sätt där barnen aktivt deltar och utövar inflytande. Artikeln argumenterar för att läsförmåga är en sammansatt förmåga och att flera aspekter av läsning, som automatiserad avkodning av skrift, olika nivåer av läsförståelse, engagemang för att vilja läsa samt kritisk och analytisk läsning av visuell och auditiv information som kombineras med skrift, behöver integreras när läspraktiker för barn utformas. I detta har den upplevelsebaserade läsningen, där barn aktivt deltar, en viktig roll. Detta då upplevelsebaserad läsning kan bli en brygga över till den reflekterande och kritiska läsningen samtidigt som den kan stödja barn i att fortsatt utveckla läsförmåga i linje med funktionell läsning. I detta arbete har barnlitteraturen en avgörande roll.

INLEDNING

En ökande andel barn i Sverige läser i liten grad eller inte alls böcker på sin fritid, och de är i högre grad negativa till läsning jämfört med andra likvärdiga

länder (Nordlund & Svedjedal, 2020). I en undersökning av Statens medieråd år 2019 angav 30 procent av de deltagande 9-åringarna att de läser böcker och/eller tidningar varje dag och samma mätning visar att denna läsning avtar från 13 års ålder. Det svenska samhället präglas av en omfattande digitalisering, och vi vet att barns olika digitala aktiviteter tar en stor del av deras fritid i anspråk (Statens medieråd, 2019). Samtidigt behöver vi ställa oss frågan i vilka sammanhang som barn faktiskt möter barnlitteratur under sina uppväxtår. Då det tar tid att skapa positiva vanor kring läsning, och att det måste ses som väsentligt för att lära sig och fortsatt vilja läsa, är barn beroende av sammanhang där de motiveras att läsa tillsammans med andra och alltmer på egen hand. För detta krävs sammanhang där interaktion sker kring texter, inte minst kring barnlitteratur¹. Det är det senare, det vill säga barns möjligheter till interaktion kring barnlitteratur med syftet att stärka deras läsförmåga och engagemang för läsning, som står i fokus i denna artikel.

Artikeln utgår från en fallstudie där den läsfrämjande insatsen *Kulturakuten* studerades under hösten 2019. Nämnda insats etablerades och riktades mot 9-11-åriga barn inom fritidshemmets pedagogiska verksamhet i Håbo kommun. Den är en av flera insatser som under det senaste decenniet möjliggjorts genom finansiering från Kulturrådet med fokus på att ge barn tillgång till kultur och främja deras läsning. I artikeln används fallstudien som ett illustrativt exempel för att belysa olika epistemologiska antaganden för hur kunskap utvecklas (Kristensson Ugglå, 2019, s. 61) och i det här fallet kunskapen om läsning. Med andra ord berör artikelns problemområde de epistemologier som etableras kring barns läsförmåga och deras läsning av barnlitteratur i vår samtid. Av intresse blir då också de konsekvenser som olika epistemologiska antaganden får för olika läspraktiker som riktas mot barn. I det följande presenteras artikelns syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs för teoretiska perspektiv på barns läsförmåga, och deras bakomliggande epistemologier. I ett nästa steg presenteras studiens sammanhang och metodologiska upplägg. Slutligen presenteras studiens resultat, vilket sedan diskuteras och dras slutsatser från.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Utifrån observationer av Kulturakutens iscensatta praktik och fokuserade samtal med dess deltagare, är syftet att belysa epistemologiska antaganden som ligger till grund för denna.

Syftet formuleras i följande forskningsfrågor:

- Vilken interaktion kring barnlitteratur möjliggörs?
- Vilket tal om den iscensatta praktiken samt om läsning framkommer hos barn och vuxna?

Med utgångspunkt i fallstudiens resultat är avsikten att i den avslutande diskussionen problematisera de epistemologiska antaganden som påverkar och formar de läspraktiker som riktas till barn.

BARNS LÄSPRAKTIKER

Utifrån antropologiska studier av vuxnas professionella praktiker, beskrev Lave och Wenger (1991) deltagarnas lärande i dessa sammanhang som kollektiva och situationsbundna, och som situerade. Det situerade lärandet har, menar dessa forskare, en karakteristisk process i vilken den nya medlemmen socialiserar in i den aktuella praktiken och successivt blir alltmer erfaren i densamma. På samma sätt går det även att förstå de läspraktiker som barn möter och tar del av under sina uppväxtår. Olika läspraktiker som riktas till barn möjliggör olika vanor och praxis kring vad läsning kan vara och betyda för dem, individuellt och gemensamt. Då barn har olika erfarenheter av läsning och har hunnit olika långt i sin språkutveckling uppfattar de läspraktiker på olika sätt. Här påverkar också faktorer som språklig bakgrund samt socioekonomiska för- eller nackdelar (Aldén & Hammarstedt, 2016; Liberg m.fl., 2015; Schmidt, 2018a, 2018b; SOU 2020:46).

En hållbar läsförmåga

För att utveckla en hållbar läsförmåga krävs att flera delförmågor av läsning integreras i termer av automatiserad avkodning av skrift, olika nivåer av läsförståelse, engagemang för att vilja läsa samt kritisk och analytisk läsning av skrift tillsammans med visuell och auditiv information, och allt detta i relation till olika typer av texter och medier (Liberg, 2010; Schmidt, 2018a; Skoog, 2012). Utifrån en sådan integrerad syn på läsning, och i den här artikeln med en avgränsning till enbart det svenska skriftspråket, behöver de läspraktiker som designas och riktas mot barn ta hänsyn till flera aspekter. I det följande belyses tre aspekter av läsning, vilka var för sig och sammantaget är väsentliga: *funktionell läsning* som inbegriper en automatiserad avkodning med möjlighet att nå förståelse för det som läses på raden, *upplevelsebaserad läsning* som inbegriper den upplevelse och det personliga engagemang som läsning kan skapa samt *reflekterande och kritisk läsning* som innebär att en fördjupad förståelse för innehållet nås och reflekteras över samt också granskas kritiskt:

Figur 1. Integrerade delaspekter av läsning.

De olika aspekter av läsning som illustreras i Figur 1 ovan baseras på olika teoretiska utgångspunkter i form av kognitiva och psykologiska perspektiv respektive sociala, kulturella och sociologiska perspektiv (Cummins, 2015; Schmidt, 2018a). Dessa teoretiska perspektiv möjliggör i sin tur olika epistemologiska grundantaganden för de olika läspraktiker som riktas till barn. Läspraktiker som stödjer *funktionell läsning* skapar på olika sätt förutsättningar för barn att utveckla automatiserad avkodning av skrift, vilket i sin tur förutsätter fonologisk medvetenhet om det 40-tal språkljud som det svenska skriftspråket baseras på. En stor del av den forskning som för fram vikten av att automatisera sambandet mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav) så att ortografisk läsning kan nås, baseras på kognitiva psykologiska perspektiv (t.ex. Cain & Oakhill, 2007; Castles m.fl., 2018; Ehri m.fl., 2001; Elbro, 2004). Denna forskning betonar skriftspråkets abstrakta nivå som något som kognitivt ska processas, varpå arbetsminne och perceptionsförmåga samt språkliga resurser, i form av exempelvis fonologisk medvetenhet, blir av intresse att studera (t.ex. Lourenco & Andrade, 2013; Wolf & Gustafsson, 2015). Forskning från dessa perspektiv är omfattande och har bidragit med ökad förståelse kring vad läsning innebär och kräver av individen. Den epistemologi som här framträder innebär antaganden om individens kodknäckande och den omfattande exponering för skrift som krävs för att en automatiserad avkodning ska nås.

Läspraktiker som stödjer *upplevelsebaserad läsning* skapar på olika sätt förutsättningar för barn att leva sig in i och på så vis komma in i en litterär berättelse. Barns omedelbara upplevelse av något i en berättelse; en illustration, ett språkligt uttryck, ett dilemma eller en viss karaktär, kan, i likhet med barns lek, bidra till att de dras mot berättelsen och dröjer sig kvar (Deniz, 2018; Gadamer, 1975; Schmidt, 2017; Steinsholt, 2012). Sådana upplevelser kan möjliggöra att barn 'kliver in i' i det litterära verket och möter dess

innehåll (Langer, 2011). Den forskning som finns att tillgå kring barns direkta upplevelser av litteratur utgår från observationer av barns läsning och/eller samtal om läsningen, och kan sammantaget sägas vara begränsad. Utifrån intervjuer med barn framhåller Fatheddine och Schmidt (2018) läsning som något som upplevs med alla sinnen, och också rent kroppsligt, vilket kan ha stor betydelse för att barn ska erfara ett personligt engagemang för läsning (se också Felski, 2008). Forskning från dessa perspektiv bidrar med en uppvärdering av den upplevelsebaserade läsningen, där vikten av barns aktiva och kroppsliga deltagande framhålls. Den epistemologi som här framträder innebär antaganden om kroppslighet, där barn konkret upplever sitt 'vara' i världen i mötet med till exempel litterära berättelser (Fatheddine & Schmidt, 2018; Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 1999).

Läspraktiker som stödjer *reflekterande och kritisk läsning* skapar på olika sätt förutsättningar för barn att gå i dialog med texters innehåll och tänka om det (Janks, 2010; Langer, 2011; Schmidt, 2018a). Barn är i hög grad beroende av interaktiv dialog kring innehållet i litteratur för att på så sätt nå förståelse (Ewald, 2007; Guo m.fl., 2012; Jönsson, 2007; Leland m.fl., 2005). Genom dialogisk högläsning kan en 'kollektiv textrörlighet' nås där barn och vuxna tillsammans rör sig genom berättelsen när de talar om det som står 'på raden' alternativt tolkar något 'mellan raderna', det vill säga något som inte är direkt uttalat men som framgår genom berättelsens handling eller på något annat sätt (Langer, 2011; Stensson, 2007). Barn behöver också få stöd i att granska texter kritiskt (Vasquez m.fl., 2019). Genom att barn uppmanas att ställa egna frågor om innehållet i litteratur samt tänka kring vad de eventuellt skulle vilja förändra i en berättelse, kan deras kritiska medvetenhet stärkas (Dyson, 1997; Leland m.fl., 2005). Forskning från de perspektiv som här förts fram, framhåller vikten av aktiv läsning. I detta ses barnets tankar om litteraturens innehåll i relation till sig själv och till andras tolkningar som avgörande för att successivt nå en alltmer fördjupad läsförståelse. Denna forskning utgår från receptionsteoretiska (Langer, 2011; McCormick, 1994; Rosenblatt, 1938/1995) och sociokulturella perspektiv (t.ex. Heath, 1983; Skoog, 2012) på barns läspraktiker. Den epistemologi som här framträder innebär antaganden om praktiker där litteraturen står i centrum genom aktiv bearbetning och dialog så att ett möte med textens litterära innehåll möjliggörs för de barn som deltar (se Jönsson, 2007). Dessa epistemologiska antaganden för fram att läsning behöver integreras i ett socialt sammanhang, vilket går att likställa med den beskrivning av literacy practices som Street (1993) och andra forskare inom New Literacy Studies bidragit med (t.ex. Barton, 1994).

Läspraktiker som stödjer *reflekterande och kritisk läsning* kan också på ett mer tydligt sätt fokusera på specifika strategier för att läsa och förstå, som exempelvis att hitta viss information, klargöra något, sammanfatta handlingen samt kunna göra förutsägelser om vad man tror ska hända (Palinscar &

Brown, 1984). Forskning från dessa perspektiv förklarar läsförståelse som avhängigt beteenden där ändamålsenliga strategier behöver internaliseras kognitivt (Anderson & Pearson, 1984). Den epistemologi som här framträder innebär, till skillnad från sociokulturella och receptionsteoretiska perspektiv, antaganden som betonar vikten av individens ändamålsenliga och inre mentala processer vid läsning med läsförståelse som mål.

Möjliga reduceringar av läsningens kunskap

De epistemologiska antaganden som synliggjorts ovan kan var för sig innebära reduceringar av vad kunskapen att läsa kan vara och betyda för barn. Ett ensidigt kognitivt psykologiskt perspektiv kan leda till att sociala, kommunikativa och relationella processer av vad det är att läsa förbises med följden att läsning reduceras till enbart en inre process med fokus på den tekniska läsningen, det vill säga att koppla samman bokstäver med språkljud. Samtidigt kan ett ensidigt fokus på läspraktiker som sociala och kulturella innebära att ett visst barns specifika förutsättningar och behov förbises. Sociologiska faktorer har i vår samtid kommit att få en alltmer större betydelse för vilka vanor kring läsning som barn får möjlighet att utveckla och inte (Aldén & Hammarstedt, 2016; Schmidt, 2018b), vilket hänger tätt samman med bostadssegregation och bristande likvärdighet i utbildningssystemet (SOU 2020:46). Samtidigt förklarar sociologiska faktorer inte allt kring hur och varför barn utvecklar kunskap om läsning.

Induktiva respektive deduktiva utgångspunkter

Ytterligare en faktor som påverkar utformningen av de läspraktiker som barn möter och involveras i är *induktiva* respektive *deduktiva* utgångspunkter (Schmidt, 2016, s. 73). I deduktiva processer utgår aktiviteter från specifika strategier, som exempelvis strategin att kunna sammanfatta ett innehåll. Här förklaras först strategin för att sedan övas på, och inte sällan används en specifik symbol. Det senare kan innebära att elever inom undervisnings-sammanhang ställs inför att uppgiften att beskriva en viss strategi för läsförståelse innan mötet med textens innehåll har möjliggjorts. Det kan också innebära att en strategi modelleras av en lärare med utgångspunkt i ett kortare textavsnitt. Induktiva utgångspunkter innebär istället ett upptäckande och processuellt förhållningssätt, där barns möten med ett litterärt innehåll stöds i ett första skede för att sedan successivt kompletteras med tal om vad som kännetecknar en viss strategi. Även dessa utgångspunkter synliggör olika epistemologier kring läsning. Induktiva processer belyser i högre grad upplevelsebaserad läsning samt möjligheter till textrörlighet, där barns möten med den litterära texten och bearbetningen av densamma med förståelse som mål, framhålls. Deduktiva utgångspunkter synliggör antaganden om meta-kognitivt tänkande kring hur läsare bör gå tillväga för att förstå. Det senare kan leda till att fokus läggs på *talet om* en viss strategi före mötet med en litterär

texts innehåll och före det att ett barn har visat sin förståelse genom exempelvis uttryckta tankar och gester (se också Liberg, 2017).

FALLSTUDIENS SAMMANHANG

Insatsen Kulturakuten arbetades initialt fram som ett utvecklingsprojekt under hösten 2018, finansierat av SKL³, och i samverkan mellan Håbo Bibliotek och Kulturskola. Efter det söktes och erhöles medel från Kulturrådet, vilket gjorde att insatsen kunde fortsätta under 2019 och 2020. Förhoppningen inför framtiden är att verksamheten ska ingå som ett permanent och regelbundet inslag på kommunens fritidshem. Grundtanken är att insatsen ska vara en uppsökande läs-, litteratur- och kulturfrämjande verksamhet som riktas mot barn som deltar i fritidshemmens pedagogiska verksamhet. Fallstudien dokumenterar Kulturakutens insatser mot ett av kommunens fritidshem under höstterminen 2019 med barn i åldrarna 9-11 år. Artikeln fokuserar på de delar av Kulturakutens praktik som under denna termin utgick från tre bilderböcker, där interaktiv högläsning iscensattes med påföljande dramatiserande och musicerande.

Metod

Fallstudien är etnografiskt inspirerad och har genomförts utifrån reflexiva förhållningssätt med ambitionen att förstå praktiken och dess deltagare från flera perspektiv (t.ex. Davies 2008; O' Reilly, 2012; Wolcott, 1999). Syftet har varit att genom observationer och fokusgruppsintervjuer dokumentera den interaktion kring barnlitteratur som möjliggörs och det tal om den aktuella praktiken och om läsning som framkommer hos deltagande vuxna och barn. Valet av observation som metod motiverades av att den möjliggör att få syn på och dokumentera interaktion. Valet av fokusgruppsintervju som metod motiverades av att den möjliggör fokuserade samtal där olika åsikter och erfarenheter kan framkomma (Halkier, 2009).

Vid observationer av den iscensatta praktiken placerade jag mig bakom eller vid sidan av barngruppen för att på så sätt kunna betrakta skeenden och processer. Kulturakutens praktik observerades vid tre tillfällen under höstterminen 2019: vid starten, under ett tillfälle vid terminens mitt samt vid det sista och avslutande tillfället. Varje observation varade så länge som insatsen pågick, det vill säga drygt en timma. Observationerna ljudinspelades och fältanteckningar skrevs på en bärbar dator. I fokus för fältanteckningarna var den interaktion som iscensattes kring bilderbokens innehåll.

Fokusgruppsintervjuerna har varit tematiskt strukturerade där intervjufrågor har formulerats och använts. De teman som utgjorde underlag för de två intervjuerna med barnen berörde deras upplevelser och tankar om Kulturakuten, deras erfarenheter av läsning och tankar om varför de ska läsa

samt eventuella positiva erfarenheter av barnlitteratur. De teman som utgjorde underlag för intervjun med de vuxna berörde bakgrunden till Kulturakuten, dess upplägg och förhållningssätt samt pedagogernas erfarenheter av och tankar om insatsen liksom deras tankar om barns läsning. Under intervjuerna har min ambition varit att lyhört lyssna och följa med i samtalet och, när det behövs, koppla tillbaka mot studiens syfte och frågeställningar (Kvale & Brinkmann, 2009). De tre intervjuerna genomfördes under en dag och varje intervju varade cirka 40 minuter. De ljudinspelades och transkriberades därefter ordagrant. De sex barn som deltog i intervjun var 9-11 år. Samtliga är flickor och har fått de fingerade namnen: *Erika, Terese, Maria, Johanna, Monica* och *Linnea*. I fokusgruppsintervjun med de vuxna deltagarna deltog Kulturakutens pedagoger Jennifer, Kristina och Linda samt en av de fritidspedagoger som arbetar på det aktuella fritidshemmet (med det fingerade namnet Julia). Kulturakutens pedagoger har olika professionella kompetenser och pedagogiska utbildningar i enlighet med Tabell 1 nedan.

Tabell 1. Kulturakutens pedagoger.

Jessica, rytmikpedagog
Jennifer, utvecklingsamordnare, biblioteket, utbildad lärare och dramapedagog
Kristina, barnbibliotekarie på biblioteket, utbildad förskollärare
Linda, musikpedagog på Kulturskolan

Etiska forskningsöverväganden för studien gjordes i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Samtliga deltagare informerades om de förutsättningar som gällde för studien och gav därefter sitt samtycke till deltagande och publicering av forskningsresultat. Barnen informerades av sina lärare på det aktuella fritidshemmet om studiens upplägg. Innan studiens påbörjades inhämtades skriftligt samtycke (där information om studien ingick) vad gäller observation av Kulturakutens praktik från samtliga de deltagande barnens föräldrar/vårdnadshavare och så var också fallet gällande de barn som intervjuades. Vid det första tillfället berättade jag kort för barnen varför jag var där. Kulturakutens pedagoger deltar med sina riktiga namn, i enlighet med deras önskemål. Elever och pedagoger från det aktuella fritidshemmet har avidentifierats, och i artikeln används fingerade namn.

Analys

Med utgångspunkt i transkriberade ljudupptagningar och fältanteckningar från observationer samt transkriberade intervjuer gjordes, i ett första steg, en kvalitativ och induktiv innehållsanalys av den interaktion som möjliggjordes i Kulturakutens praktik samt det tal om den iscensatta praktiken, och om läsning, som framkommer (Hsieh & Shannon, 2005). I detta steg av analysen

fokuserades på det som synliggjordes genom den iscensatta praktiken interaktion samt det som talades om i relation till den specifika praktiken och/eller andra möjliga läspraktiker. Därefter gjordes en deduktiv analys, vilket i det här fallet innebar att den deskriptiva innehållsanalysen ställdes mot de teoretiska epistemologiska antaganden som redogjorts för i bakgrunden, i termer av *funktionell läsning*, *upplevelsebaserad läsning* samt *reflekterande och kritisk läsning*. Av intresse i denna andra del av analysen var då skeenden och utsagor som framkom i relation till individuell förmåga att avkoda skrift, utifrån psykologiska kognitiva perspektiv samt möjliga möten med och interaktion kring ett litterärt innehåll, utifrån receptionsteoretiska antaganden. I denna andra del av analysen har även dimensioner av reflekterande läsning med möjligheter att tänka om och nå förståelse för det litterära innehållet analyserats och då utifrån induktiva utgångspunkter, i termer av upptäckande och processuella förhållningssätt eller mer deduktiva utgångspunkter, i termer av explicita strategier för hur förståelse för det lästa nås.

RESULTAT

I ett första steg presenteras den interaktion som möjliggörs genom den iscensatta praktiken och hur detta samspel byggs upp samt vilka epistemologiska antaganden som synliggörs genom det. Därefter redogörs för det tal som framkommer om den specifika praktiken och om läsning från de vuxnas och från barnens perspektiv samt vilka epistemologiska antaganden som framträder genom detta tal.

Den iscensatta praktiken

Kulturakutens praktik inleds på samma sätt. De deltagande barnen 'scannas' på skoj av Kulturakutens pedagoger under det att de samlas i en halvcirkel på golvet. Scanningen tar några minuter och innebär att knasiga undersökningsinstrument som såpbubblor, fläktar, trattar, penslar och tumstockar används. Genom undersökningen tar Jennifer, Kristina, Linda och Jessica reda på exakt hur mycket av medikamentet "Kulturus filurus" som de deltagande barnen behöver just idag. Därefter börjar Jennifer direkt att läsa ur den valda bilderboken. Lika direkt dras några av barnen in i gestaltningen av den aktuella berättelsen. När Jennifer läser bilderboken *Vem ser Dim?* (Nilsson Thore, 2017) agerar hon samtidigt regissör för de barn som kommer upp på golvet och gestaltar olika delar av berättelsen. Exempelvis behövs det några blåbär och några lingon i skogen. En del av barnen gestaltar vidare de karaktärer som finns med i berättelsen, människor med stampande stövlar och olika djur. Karaktären Dim, som inte syns, gestaltas av Kristina som agerar tillsammans med barnen under det att Jennifer läser. Under ett 10-tal minuter gestaltas på detta vis platser och karaktärer i berättelsen. Vidare

sjungs en sång som anknyter till berättelsens innehåll, och som är lätt att lära sig och att sjunga med i. På detta sätt läses och gestaltas den valda bilderbokens innehåll fram till berättelsens dilemma. Gällande bilderboken *Vem ser Dim* handlar dilemmat om att karaktären Dim inte blir sedd, då hon är så liten. Dim drar med stor möda fram barr, som är tunga för henne, och formar ordet HEJ, men det är ändå ingen som ser henne. Det är nu den iscensatta praktiken övergår till den tredje och längsta delen av den interaktion som byggs upp.

Den tredje delen utgörs av den kollektiva och improviserade gestaltningen av berättelsens fortsättning, via dramatisering eller musicerande. Inne i dramarummet samtalar barnen ivrigt med varandra under Jennifers ledning och under ca 20 minuter provas, förkastas och provas igen olika alternativ till hur berättelsen kan fortsätta. En improviserad teater skapas där barnen intar olika roller i berättelsen. Inne i musikrummet improviseras på liknande sätt musik fram under Lindas och/eller Jessica ledning genom användande av olika instrument, som exempelvis boomwhackers, slagverksinstrument och ukulele. När 20 minuter har passerat möts alla deltagarna igen. Det blir nu dags för en improviserad föreställning där alla är såväl åskådare som aktörer. Nu varvas musik med dramatisering och deltagarna får se hur berättelsen fortsätter och avslutas. Något nytt har skapats som alla, både vuxna och barn, på något sätt har varit delaktiga i.

Avslutningsvis sätter sig alla deltagarna ner i en halvcirkel igen, precis som i början. Alla som vill får berätta om något de gjort under just den här timman. Det är så här som Kulturakutens praktik iscensätts kring den valda bilderboken. Interaktionen byggs upp i fem steg, enligt Tabell 2 nedan.

Tabell 2. Den iscensatta praktiken.

1. Nu börjar vi: scanning.
2. In i berättelsen: mot berättelsens dilemma.
3. Hur fortsätter berättelsen? Dialog och praktik: gestaltande av berättelsens fortsättning genom drama eller musicerande.
4. Improviserad gestaltning där musik och drama varvas. Så här blev berättelsens fortsättning idag.
5. Nu slutar vi: Vad har jag gjort idag? Vad har vi gjort idag? Laget runt.

Den interaktion som möjliggörs i den iscensatta praktiken berör berättelsens plats och dess karaktärer samt berättelsens dilemma i bilderböckerna *Kraxorkestern* (Eliasson, 2007), *Vem ser Dim* (Nilsson Tore, 2017) och *Den magiska penseln* (Donaldson, 2003). Praktiken möjliggör upplevelsebaserad läsning, där barnen samtidigt blir medskapare kring att tänka sig berättelsens handling framåt och via improviserad teater eller musicerande visa och gestalta detsamma. På så vis möjliggör den iscensatta praktiken också att dimensioner av reflekterande läsning kan nås, detta då barnen erbjuds att tänka kring berättelsens dilemma. Den epistemologi som synliggörs i Kulturakutens praktikgemenskap berör receptionsteoretiska antaganden till-

sammans med sociokulturella perspektiv och induktiva utgångspunkter för kollektiv läsning, detta då interaktionen möjliggör mötet med en litterär berättelse (Jönsson, 2007; Langer, 2011) där de deltagande barnen får visa och gestalta vad som händer i berättelsen.

Talet om den iscensatta praktiken: De vuxnas perspektiv

Kulturakutens pedagoger uttrycker att de ser leken, frivilligheten, delaktigheten och mötet med berättelsen som väsentligt för den praktik som de utformar tillsammans med de deltagande barnen. Det framkommer också att Kulturakutens pedagoger önskar vidga vad det kan vara att läsa samt sänka trösklarna för detta.

Kulturakutens pedagoger känner inte barnen sedan tidigare, men de har alla vana av att genomföra läsfrämjande insatser och/eller undervisning för barn. Fritidspedagogen Julia uttrycker att Kulturakutens pedagoger är ”våldigt rutinerade med barn” och säger: ”Det är så naturligt när ni kör igång”. Julia uppfattar Kulturakutens regelbundna besök som positivt och säger: ”Barnen tycker det är roligt”. Apropå barnens respons säger Kristina, att hon tror att ”barnen upplever att de leker” och Jennifer fyller på: ”De leker och leken blir en väg in till boken”. Jennifer upprepar: ”Vi utgår från barnen och deras lek” och Linda fortsätter: ”Och deras snabbhet att hitta på”. Kulturakutens pedagoger uttrycker vidare tankar om att barnen ska få delta på de villkor som finns just då. De understryker barnens frivillighet i att bestämma hur de vill delta, alternativt inte alls. Vidare framhåller Kulturakutens pedagoger att de snabbt vill göra barnen delaktiga kring en berättelse och fortsatt bearbeta den. Linda säger: ”Under en timma kan man ha hört en berättelse, vidareutvecklat den eller kanske sjungit en sång om den” och tillägger: ”Och efteråt är det ingen som tänker på att man har låtit sin röst ljuda för alla”. Jennifer framhåller att det handlar om att varje barn ”får ta plats en liten stund”. Kulturakutens pedagoger uttrycker samtidigt en medvetenhet om att de inte når de barn som av olika anledningar inte går på Fritids.

Gällande valet av berättelser framhåller de att dessa är valda med omsorg. Kristina lyfter fram att bilderböcker kan ha ”sådana teman att det är någon som är utanför eller att kompisarna försvinner” och säger: ”Det är ju sådant som både barn och vuxna kan känna igen sig i”. Jennifer menar att de också skulle kunna använda delar av kapitelböcker och säger: ”Vi har inte hunnit prova än”.

Kulturakutens pedagoger ger uttryck för att de önskar att barnen ska ”upptäcka en berättelse och få se allt som finns i den”. Detta, menar de, är särskilt viktigt för de barn som av olika anledningar har, som Jennifer uttrycker det, ”lite knaggligt med läsningen och som kan ha haft det under en längre tid”. Jennifer framhåller att det finns en uppenbar risk att barns läsning alltför mycket mäts, som att exempelvis kunna läsa ett visst antal ord på en viss tid. Kulturakutens pedagoger betonar att de vill locka till gemenskap där

olika slags läsare får mötas. De uppfattar vidare att den högläsning som barn vanligen möter ofta handlar om att de sitter tysta och lyssnar på en vuxen som läser för dem. ”Men här!” säger Linda, ”här kommer vi rakt in tillsammans!”. Fritidspedagogen Julia som har en del av sin arbetstid i klassrumsundervisning, menar att skolans läspraktiker ”skiljer sig mycket åt” från det som händer när Kulturpraktiken kommer på besök. Julia säger: ”I skolan är ju allting redan så uppstyrt vad de ska göra” och tillägger: ”Det är ju sällan under skoldagen som barnen använder sin fantasi”. Julia uppfattar att den läsning som äger rum i skolans undervisning företrädesvis är individuell och tyst.

Den epistemologi som framträder genom Kulturakutens pedagoger och deras tal om den iscensatta praktiken samt om barns läsning, synliggör antaganden som framhåller vikten av barns fantasi och lek när de möter en berättelse. Detta visar på upptäckande och processuella förhållningssätt, där barns möten med ett litterärt innehåll ses som väsentligt (Langer, 2011).

Talet om den iscensatta praktiken: Barnens perspektiv

Samtliga barn uttrycker en positiv inställning till Kulturakutens iscensatta praktik. Erika, säger: ”Man blir glad av att vara med” och Maria säger: ”Vi får göra saker som är roliga”. Terese beskriver vad som händer på följande vis: ”De brukar läsa och sedan stannar de mitt i allt och det är då vi ska välja om vill göra musiken eller teatern”. Terese berättar om hur de vid det senaste tillfället fick dramatisera en fortsättning på berättelsen om karaktären Dim, ”som ville att någon skulle se henne”. Maria säger: ”Vi får fortsätta med berättelsen och visa hur den slutar och man får välja om man vill göra det med musik eller med teater”. Linnea beskriver att den skapade musiken varvas med gestaltningar av berättelsens fortsättning och säger: ”Vi gör teatern samtidigt med musiken, när det händer saker får vi in musiken”. Terese förklarar att ”det är ganska lätt” att komma överens om på vilka sätt som fortsättningen på en berättelse ska gestaltas. Hon menar att man ibland ”liksom tänker bort sitt eget förslag och tar någon annans” och Monica säger: ”Alla får säga vad de tycker och tänker och sen så blandar vi ihop allt”.

Tre av de sex barnen uttrycker positiva och personliga erfarenheter av att läsa. Erika säger: ”Det är kul”. Maria beskriver sig som en person som brukar läsa ganska mycket och säger: ”Jag tycker om att göra det” och Terese berättar om sina favoritböcker. Fem av de sex barnen framhåller vikten av att läsa och att man måste kunna läsa. Terese berättar om Nationella prov som kommer nästa termin i årskurs 3 och säger: ”Då vill jag försöka vara så bra som möjligt”. Monica förklarar att ”man behöver kunna läsa när man blir vuxen och får egna barn” och Erika förklarar att ”man behöver ju läsa för att kunna veta grejer som att betala räkningar och så”. Terese uttrycker att om man inte kan läsa bra så ”blir det problem i livet”. När jag frågar de sex barnen varför man ska läsa så menar Erika att det är ”för att bli bättre på att förstå ord”.

Monica, i sin tur, menar att man måste fortsätta läsa och säger: ”För om man slutar läsa kommer man inte kunna det längre”. Maria säger: ”Om man inte kan läsa kanske man går till ICA och så står det något och så vet man inte vad det står” och Linnea fortsätter: ”Det blir svårt utan att läsa”. Johanna är den av de sex barnen som uttrycker att hon inte tycker om att läsa, och hon framhåller heller inte värdet med det. Johanna säger: ”Jag läser inte så ofta” och tillägger: ”Det är tråkigt”. Johanna tillstår dock att det som händer när Kulturakuten kommer på besök ”är kul”.

De sex barnen visar en medvetenhet om att man kan läsa olika bra. Monica säger: ”Det är några som inte är jättebra” och syftar på några av sina klasskamrater och deras läsförmåga. Terese och Erika berättar om att läseböckerna som de använder i skolan har olika färger, vilket är synonymt med olika svårighetsnivåer. ”Det är många som har blå men de flesta har röd”, berättar Erika. Självt har Erika en grön läsebok och det är, berättar hon, ”bäst”. Inne i klassrummet, berättar de sex barnen att de oftast läser tyst på egen hand. Johanna, som inte tycker om att läsa, säger: ”Jag tar fram min bok och låtsas läsa”. ”Efter ett tag”, berättar Johanna, ”låtsas jag att jag läst klart den”. Johanna tillägger: ”Jag vill inte läsa”. Flera av barnen berättar att de brukar läsa en stund efter rasten. Maria säger: ”Ibland läser vi när vi väntar på fröken eller något sådant”. Monica berättar om Veckans ord, ett antal ord som eleverna skriver upp och har som läxa. ”Om man kommer in i tid och skriver orden snabbt”, förklarar Monica, ”brukar man kunna få läsa en kvart typ”.

Tre av barnen berättar att deras lärare läser högt för dem i klassrummet och att de tycker om det. Terese berättar att läraren ”läser med olika röster” och säger: ”Det är jätteroligt”. Maria säger: ”Jag gillar att lyssna när min lärare läser högt” och Erika fyller i: ”Jag med”. Terese säger: ”Min lärare läser aldrig högt för oss” och Johanna fyller i: ”Inte min heller”. De sex barnen har, i det som frågas om och framkommer i intervjun, inga erfarenheter av att det samtalas kring det som läses i deras respektive klassrum.

Det som framkommer i barnens tal om Kulturakutens praktik synliggör epistemologier med grund i såväl receptionsteoretiska som sociokulturella perspektiv (Langer, 2011; Jönsson, 2007) och har ett tydligt fokus på barnens möjligheter att delta aktivt. Upptäckande och processuella förhållningssätt kring barns möten med ett litterärt innehåll, där de via dramatiserande och musicerande gestaltningar får visa sin förståelse av berättelsen, blir väsentligt (Langer, 2011). Barnens tal om läsning belyser läspraktiker som de har erfarenhet av och där grundskolans undervisningspraktik har ett stort utrymme, vilket påverkar dem gällande vad läsning kan betyda och innebära. Genom det tal som berör klassrumsundervisningens praktik synliggörs epistemologiska antaganden kring att kunna läsa på ett individuellt plan, vilket delvis ligger i linje med kognitiva psykologiska perspektiv på läsning (t.ex. Elbro, 2004).

DISKUSSION

I artikeln används fallstudien som ett illustrativt exempel för att belysa olika epistemologiska antaganden för hur kunskapen om läsning utvecklas. Fallstudien kring den specifika insatsen är begränsad i sin omfattning, vilket gör att det inte går att dra generella slutsatser kring dess resultat. Resultatet väcker dock frågor som är väsentliga att lyfta när det gäller vilka läspraktiker som barn involveras i under sina uppväxtår och varför, och då såväl i som utanför skolan. I det följande diskuteras studiens resultat i relation till den interaktion som möjliggörs samt det tal som framkommer från vuxnas och barns perspektiv i Kulturakutens lokala sammanhang. Därefter diskuteras de epistemologiska antaganden som kan sägas ligga till grund för denna och andra läspraktiker, vilka riktas mot barn, samt möjliga implikationer från detta resonemang på en mer generell nivå.

Den interaktion som iscensätts i den läsfrämjande insatsen Kulturakuten berör inte läsning i termer av funktionell läsning där fokus läggs på teknisk läsförmåga. Den berör istället upplevelsebaserad läsning kring berättelsens plats, karaktärer och dilemma, där möten med berättelsen, i linje med receptionsteoretisk forskning (Langer, 2011) och induktiva förhållningssätt (Schmidt, 2016) möjliggörs. Samma epistemologiska antaganden synliggörs genom de vuxnas tal. Vidare framkommer utsagor hos Kulturakutens pedagoger som berör vikten av att vidga de läspraktiker som barn möter genom grundskolans undervisning, så att upplevelsebaserad och reflekterande läsning lyfts fram i högre grad. Likaså framkommer tankar om att skolans läspraktiker har ett för stort fokus på individuell och tyst läsning, där samtal kring böckers innehåll saknas, något som tidigare klassrumsforskning lyft fram (t.ex. Ewald, 2007).

I det tal som framkommer hos barnen framkommer en glädje kring deras eget aktiva deltagande i Kulturakutens praktik. Hälften av dem uttrycker egna positiva erfarenheter av att läsa på fritiden och en majoritet av dem är eniga om nödvändigheten av att kunna läsa. Gällande barnens tal om nödvändigheten av att läsa, framkommer en syn på läsning som blir liktydigt med prestation. Det blir tydligt att skolans bedömningspraktiker, liksom de svårighetsnivåer som finns på de läsmaterial som används i undervisningen, påverkar barnen. I likhet med de vuxna, framkommer hos barnen utsagor om att det är företrädesvis individuell och tyst läsning som prioriteras i klassrummet.

En rad undersökningar gällande barns läs- och medievanor belyser att en ökande andel barn i liten grad eller inte alls läser böcker på sin fritid (e.g. Nordlund & Svedjedal, 2020; Statens medieråd, 2019). Ja, varför läser inte barn och hur kan detta åtgärdas? När vi diskuterar orsakerna till varför barn inte läser behöver vi, menar jag, i högre grad förhålla oss till att läsning handlar om en sammansatt och komplex förmåga. Ett av barnen uttrycker i fokusgruppsintervjun en uppgiven och negativ inställning till läsning, och

berättar om strategier för att undvika att läsa. Det går inte här att spekulera om orsakerna till detta, men den kompensatoriska undervisning som samma barn har rätt till, enligt skollagen (SFS 2010) behöver integrera såväl funktionell, upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning. Funktionell läsförmåga är nödvändigt för att ett barn på sikt ska kunna läsa själv och då i termer av såväl upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning. Läsning baseras på bokstäver och ljud, men är samtidigt mycket mer än så. Vi läser för att uppleva och för att ta del av berättelser där vi successivt når en allt djupare förståelse. Den upplevelsebaserade läsningen kan utgöra den livsuppehållande gnista som kan krävas för att ett barn ska fortsätta vilja läsa (och genom det träna på att läsa). Detsamma gäller även för barns möjligheter att tillsammans med andra reflektera kring och ställa frågor kring innehållet i barnlitteratur. Beroende på de läspraktiker som barn möter och involveras i, kan alla barn, genom stödjande praktiker och läsande förebilder, få möjligheter att utvecklas maximalt från sina förutsättningar. Långt innan barn själva kan läsa så kan de lyssna till andra som läser för och med dem, och nå såväl dimensioner av upplevelsebaserad som reflekterande och kritisk läsning.

I Kulturakutens praktik nås företrädesvis upplevelsebaserade dimensioner av läsning. Framförallt visar fallstudiens resultat på sätt att läsa högt tillsammans med barn som tar dem på allvar och gör dem delaktiga (se också Deniz, 2018). I den iscensatta praktiken lyser läsning som prestation med sin frånvaro. I denna praktik lyfts berättelsen fram som utgångspunkt för medskapande genom estetiska uttrycksformer. Kulturakutens pedagogiska förhållningssätt skulle, menar jag, kunna berika många av de läspraktiker som barn möter och involveras i under sina uppväxtår. Resultatet belyser vidare möjligheten att se på fritidshemmets verksamhet som ett sammanhang för att arbeta läsfrämjande utifrån sitt specifika pedagogiska uppdrag. Samtidigt är det av vikt att lyfta fram att det skulle vara möjligt att vidga och också fördjupa Kulturakutens läspraktik. Exempelvis skulle den iscensatta praktiken kunna baseras på mer utmanande bilderböcker liksom avsnitt ur kapitelböcker, där barnen i högre grad erbjuds att reflektera kring innehållet utifrån exempelvis karaktärens handlingsutrymme (Leland m.fl., 2005; Vasquez m.fl., 2019). Den bok som lästs högt ur och gestaltats skulle också kunna vara möjlig att låna hem efteråt för de barn som deltagit, som ett sätt att se hur berättelsen verkligen slutar och som en brygga mot den egna läsningen för de, i det här fallet, 9-11-åriga barnen.

Med utgångspunkt i att läsning handlar om flera aspekter och kräver praktiker som integrerar dessa, väcker resultatet också frågor om den samverkan som behöver finnas mellan olika institutioner och aktörer i samhället för att främja barns läsning i en viss kommun eller stad. Skulle vi kunna samverka mer tydligt kring att stödja barn i att utveckla en hållbar läsförmåga där de vet varför de vill läsa? Oavsett det faktum att det finns olika

ansvarsfördelning och inriktningar kring detta gemensamma professionella uppdrag, krävs, menar jag, en insikt om och förståelse för olika epistemologiska antaganden kring läsning samt vilka konsekvenser de får. Resultatet väcker vidare frågor om på vilka sätt som barnlitteratur inkluderas i såväl undervisning som i läsfrämjande insatser. Med tanke på den digitala textvärld som barn idag tar del av och som de i hög grad fascinerats av, vill jag framhålla att vi inom utbildningssammanhang behöver göra barnlitteraturen större rättvisa genom att i högre grad utgå från den i undervisningen. I sådant arbete skulle fördjupad samverkan mellan olika aktörer och institutioner i samhället vara av betydelse för att på bred front underlätta tillgången till och meningsskapandet kring barnlitteratur. I detta arbete behöver den upplevelse-baserade läsningen beredas större plats. Detta då upplevelsebaserad läsning kan bli en brygga över till den reflekterande och kritiska läsningen samtidigt som den kan stödja barn i att fortsatt utveckla läsförmåga i linje med funktionell läsning.

NOTER

¹ Barnlitteratur definieras i artikeln som litteratur som utges speciellt för barn, antingen med tanke på högläsning eller med syftet att barnet själv ska läsa. Barnlitteratur inkluderar här bilderböcker samt faktaböcker och fiktiva berättelser med eller utan illustrationer i tryckt eller elektroniskt format (t.ex. Nikolajeva, 2017; Reynolds, 2011).

² Ortografisk läsning innebär att sambandet mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav) har automatiserats med följden att bestämda bokstavsföljder liksom vissa ordbilder inte behöver ljudas/avkodas, istället läses dessa direkt som en ortografisk identitet (se t.ex. Elbro, 2004, s. 36).

³ SKL står för Sveriges kommuner och landsting och benämns idag som SKR, Sveriges kommuner och regioner. Det är en arbetsgivar- och medlemsorganisation för Sveriges alla 290 kommuner och 21 regioner.

REFERENSER

- Aldén, Lina, & Hammarstedt, Mats (2016). *Boende med konsekvens – en ESO-rapport om etnisk bostadssegregation och arbetsmarknad*. Hämtad 12 maj, 2018, från https://eso.expertgrupp.se/wp-content/uploads/2016/02/Hela-2016_1-till-webben.pdf
- Anderson, Richard C., & P. David Pearson (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I David Pearson, Rebecca Barr, Michael. L Kamil, & Peter Mosenthal (Red.), *Handbook of Reading Research*. Longman.
- Barton, David (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.

- Cain, Kate & Oakhill, Jane (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language*. The Guilford Press.
- Castles, Ann, Rastle, Kathleen, & Nation, Kate (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. doi:10.1177/1529100618772271
- Cummins, Jim (2015). Literacy policy and curriculum. I Jennifer Rowsell, & Kate Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 231–248). Routledge.
- Davies, Charlotte (2008). *Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others* (andra uppl.). Routledge.
- Deniz, Berolin (2018). *Läsa för integration. En metodhandbok. En bok för alla*.
- Donaldson, Julia (2003). *Den magiska penseln*. Alfabetabeta.
- Dyson H. Ann (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom literacy*. Teachers College Press.
- Ehri, C. Linnea, Nunes R. Simone, Stahl, A. Steven, & Willows, M. Dale (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber.
- Eliasson, Sari (2007). *Kraxorkestern*. Alfabetabeta.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling]. Malmö universitet.
- Fatheddine, Djamil, & Schmidt, Catarina (2018). Bortom horisonten: Läsning som kroppslig in- och utlevelse. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 62–75.
- Felski, Rita (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.
- Gadamer, Hans Georg (1975). *Truth and Method*. Routledge.
- Guo, Ying, Justice M. Laura, Kaderavek, N. Joan, & McGinty, Anita (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3) 308–327.
- Halkier, Bente (2009). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Heath, B. Shirley (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Hsieh, Hsiu-Fang, & Shannon, Sara E. (2005). Three approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Jönsson, Karin (2007). *En studie av barns läsning i årskurs F-3*. [Doktorsavhandling]. Malmö universitet.

- Kristensson Ugglå, Bengt. (2019). *En stråvan efter sanning. Vetenskapens teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Sven (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Langer, Judith (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leland, H. Christine, Harste C. Jerome, & Smith, Karen (2005): Out of the box: Critical literacy in a first-grade classroom. *Language Arts*, 82(4), 257–268.
- Liberg, Caroline (2010). Texters, textuppgifter och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS. *Aktuella analyser 2010*. Skolverket.
- Liberg, Caroline (2017). Först få visa, sedan säga. I Jonas Almqvist, Karim Hamza, & Anette Olin (Red), *Undersöka och utveckla undervisning. Professionell utveckling för lärare* (s. 36-38). Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline, Hultin, Eva, Lundgren, Berit, & Olin-Scheller, Christina (2015). *Att lära sig läsa och skriva handlar om mer än bokstaver*. Hämtad 27 september 2020, från <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/caroline-liberg-m-fl-att-lara-sig-lasa-och-skriva-handlar-om-mer-an-bokstaver/>
- Lourenco, Mónica, & Andrade, Isabel Ana (2013). Promoting phonological awareness in pre-primary education: Possibilities for the ‘awakening to languages’ approach. *Language Awareness*, 23(4), 304–318.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and Teaching in English*. Manchester University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1999). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Nikolajeva, Maria (2017). *Barnbokens byggklossar* (Tredje uppl.). Studentlitteratur.
- Nilsson Thore, Maria (2017). *Vem ser Dim*. Bonnier Carlsen.
- Nordlund, Anna, & Svedjedal, Johan. (2020). *Läsandets årsringar. Rapporter och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd*. Svenska förläggareföreningens ek. för.
- O’ Reilly, Karen (2012). Ethnographic Returning, Qualitative Longitudinal Research and the Reflexive Analysis of Social Practice. *The Sociological Review*, 60(3), 518–536. doi:10.1111/j.1467-954X.2012.02097.x.
- Palinscar Sullivan, Annemarie, & Brown, L. Ann (1984). Reciprocal teaching of comprehension – fostering and comprehension – monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2) 117–175.
- Reynolds, Kimberley (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

- Rosenblatt, Louise (1938/1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America.
- Schmidt, Catarina (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. Studentlitteratur.
- Schmidt, Catarina (2017). *Meningsskapande undervisning*. Läsa och skriva i alla ämnen F-3. <https://larportalen.skolverket.se>
- Schmidt, Catarina (2018a). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 77-99.
- Schmidt, Catarina (2018b). Ethnographic research on children's literacy practices: children's literacy experiences and possibilities for representation. *Ethnography and Education*. DOI: 10.1080/17457823.2018.1512004
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Reviderad 2019. Skolverket.
- Skoog, Marianne (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- SOU 2020:46. *En gemensam angelägenhet*. Hämtad 16 augusti 2020, från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/08/sou-202046/>
- Steinsholt, Kjetil (2012): I lekens ingenmansland. *Pedagogiska Magasinet*. Hämtad 3 mars 2020, från <http://.lararnasnyheter.se/pedagogiskamagasinet/2012/02/21/lekens-ingemansland>
- Statens medieråd (2019). *Ungar och medier*. Hämtad 17 oktober 2020, från <https://statensmedierad.se/download/18.126747f416d00e1ba946903a/1568041620554/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf>
- Stensson, Britta (2007). *Mellan raderna: Strategier för en tolkande läsundervisning*. Daidalos.
- Street, Brian (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Vasquez, Vivian, Janks, Hilary, & Comber, Barbara (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 95(6), 300-311.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wolcott, Harry F (1999). *Ethnography. A way of seeing*. Altamira Press.
- Wolf, Ulrika, & Gustafsson, Jan E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108-117.

Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk – lärar- och elevperspektiv på urval

Catarina Economou
Malmö Universitet

ABSTRACT

Studien undersöker lärares motiveringar för de urval av litterära texter som används i skolämnet svenska som andraspråk och elevers uppfattningar om dessa val. Detta sker genom en diskussion av intervjuvar från lärare och elever. Studien är kvalitativ och består av semistrukturerade intervjuer som har genomförts med 8 lärare samt 15 elever på gymnasiet som följer kursen i svenska som andraspråk. McCormicks repertoarbegrepp (1994) och Felskis begrepp (2008) om olika sätt att läsa och reagera på texter är det huvudsakliga teoretiska ramverket. En tematisk innehållsanalys är gjord av resultaten. Resultaten visar att lärarna anser att elevers läsning av skönlitteratur framför allt ska vara språkutvecklande. Ofta väljs litteratur med hög igenkänningsfaktor och lärarna menar att eleverna genom läsningen kan få perspektiv på sina egna liv och andra sätt att leva, något som bekräftas av eleverna. Det framgår även att lärarna anpassar sitt litteraturval och sin undervisning efter förväntningar som de har på elevgruppen och i viss mån anläggs ett bristperspektiv på deras språk och litterära repertoarer. Eleverna visar huvudsakligen ett positivt förhållningssätt till skolans litteratururval och de motiveringar som görs. Dock efterlyser de mer samtida och även utom-europeisk litteratur. Intervjuvaren om kanon och klassiker ger en splittrad bild och när begreppet 'bildning' nämns handlar det om en inkluderingsönskan till svenska förhållanden, som kan tolkas som en slags assimilatorisk strävan. Överhuvudtaget synliggör resultaten behovet av att närmare diskutera förutsättningarna och villkoren för olika elevgrupper att kunna utvecklas genom de val av skönlitteratur som ligger till grund för undervisningen.

INLEDNING

I ämnesplanerna för de båda svenskämnen på gymnasieskolan är läsning av skönlitteratur en del av ämnesinnehållen. Dock har fokus på skönlitteratur ett betydligt mindre utrymme i ämnesplanen för svenska som andraspråk (SVA) än vad det har i svenska (SVE) (Economou, 2013). I ämnesplanens

kommentarmaterial för SVA under rubriken ”Läsning av skönlitteratur” framgår det explicit att litteraturen ska användas som ett medel för att stärka språket hos eleverna: ”Litteraturläsningen i ämnet svenska som andraspråk relateras inte främst till litteraturhistoriska studier, utan ses i första hand som redskap för språkinläring och träning av den analytiska förmågan” (Skolverket, 2011b, s. 1). Vidare står det att skönlitteraturen ska ge inblickar i olika kulturer och ge eleverna en möjlighet att läsa översatt litteratur som ursprungligen är skriven på deras modersmål. Därutöver ska den belysa allmänmänniska teman och ”dessutom ge en inblick i svenska referensramar” (ibid.) och undervisningen i litteratur kan problematisera vad svenskhet kan innebära. I kommentarmaterialet för SVE-ämnet (Skolverket, 2011c) står det att läsning ska ”stimulera elevernas lust att läsa, utmana dem till nya tankesätt och öppna nya perspektiv” (s. 1) och det finns fokus på skönlitterära verkningsmedel och litterär analys. Någon konkret vägledning till vad eleverna ska läsa i de båda svenskämnen ges inte, utan läraren (och eleverna) har stor frihet att välja.

Syftet med denna studie är att undersöka lärares motiveringar för de urval av litterära texter som används i skolämnet SVA och elevers uppfattningar om dessa val. Vilka faktorer, didaktiska utmaningar och möjligheter styr lärarna i urvalet av litterära texter? Hur reagerar eleverna på dessa urval och hur stämmer de med deras litterära repertoarer? I förlängningen innebär syftet att se vilka förutsättningar elever som följer kursen i SVA får för att ta del av en läsande kultur.

LITTERATURGENOMGÅNG

Mycket forskning har bedrivits om svenskämnets litteraturundervisning, i såväl skola som lärarutbildning (se till exempel Alkestrand, 2016; Bergman, 2014; Johansson, 2015; Thavenius, 2017; Ulfgard, 2015), medan forskningen i SVA har varit mer styvmoderligt behandlad. Undantag i nordiska sammanhang är avhandlingar och studier av Elisabeth Ellingsen (2013) och Catarina Economou (2015; 2018). Deras empiri belyser bland annat andraspråkslevers reception av litterära texter som använts i undervisningen. Dessutom har litteraturundervisning i SVA-ämnet uppmärksamats i andra studier (Anundsen, 2020; Walldén, 2019), men dessa studier har varken fokuserat på själva urvalsfrågan eller vad eleverna har för uppfattningar om litteraturen i SVA, vilket denna studie kan bidra med.

Utifrån ett empiriskt material har Thorson (2009) gjort kategoriseringar av blivande lärares reflektioner kring svar på framtida elevers hypotetiska frågor om vilka motiveringar det finns för att läsa och vilka litteraturens förtjänster kan vara. Den första kategorin i resultatet var *formella färdighetsaspekter* som rör språket. Studenterna menade att skönlitteraturen är språkutvecklande, på så sätt att den kan öka elevers ordförråd, läsförståelse och läshastighet. De

sociokulturella aspekterna fokuserar på läsarens omvärldsuppfattningar, erfarenheter och identiteter, liksom att litteraturen kan bidra till demokratiska förhållningssätt. Den tredje kategorin handlade om *kanonaspekter* där litteraturhistoria, klassikerna och kulturarvet ses som argument för skönlitteraturens berättigande. Kanonaspekterna ligger i linje med *bildningsaspekter* som innebär att läsning av romaner och noveller bidrar till allmänbildning. I föreliggande studie handlar det om en inofficiell skolkanon som ofta behålls genom åren. Den kan betraktas som en subkanon som influeras av den i samhället rådande kanon. Denna skolkanon kan skilja sig från olika skolor och lärare (Brink, 1992). Den sista resultatkategori i Thorsons studie var *upplevelseaspekter* som visar vad verklighetsflykt, känslor och drömmar kan spela för roll vid läsning. Lärarstudenterna studerade ämnet svenska, men deras analyserade svar förtydligar även motiveringar av skönlitteraturen i ämnet SVA och kategorierna bidrar till analysen av denna studie.

I boken *Litteraturen, språket, världen* diskuterar Landmark och Wiklund (2012) ämnet SVA och lärares urval av litterära texter för undervisningen i ämnet. De menar, likt Molloy (2007), att det är viktigt att lärare kan motivera sina didaktiska val av litteratur. Vidare problematiserar de det mångkulturella klassrummet där elever har olika bakgrunder och synsätt med sig in i klassrummet. Landmark och Wiklund (2012) menar att det är viktigt för lärare att känna till elevernas bakgrund för att ge möjlighet att förklara varför olika synsätt existerar så att en tolerans och förståelse av varandra kan uppnås. De tar upp diskussionen om att ha en litterär svensk kanon för att skapa ett gemensamt kulturarv hos elever, vilket enligt dem ter sig svårt. Landmark och Wiklund presenterar inte enbart kritiska argument mot användandet av en litterär kanon i klassrummet. Läsning av klassiker kan bidra till en ökad läskunnighet. Dock anser de att den kanoniserade litteraturen skulle kunna vara främlingsfientlig och att den inte kan vara det enda som behandlas i klassrummet. Elevers egna litterära erfarenheter måste också få finnas med i litteraturvalen. Economou (2018) undersöker i sin intervjustudie av lärare vilken roll skönlitteraturen kan ha i skolämnet SVA. Resultaten visar att lärarna i huvudsak motiverar litteraturens roll med att den hjälper elevernas i deras språkliga utveckling och att den kan ge insikter om svensk kultur i synnerhet genom bland annat kännedom om en svensk kanon och om mänskliga erfarenheter i allmänhet.

Empiriska studier som inriktar sig på litteraturundervisning i andraspråksklassrum är sällsynta. Anundsens studie (2020) visar på hur vuxna invandrare som är i färd med att ta norsk grundläraexamen har olika litterära erfarenheter som är okända för norsk skolkontext. Studien argumenterar bland annat för att utvidga ämnet litteratur genom att inkludera litterära traditioner från andra delar av världen, i såväl skola som litteraturvetenskap på universitetsnivå. Economou (2015) belyser hur andraspråkselever på gymnasiet läser och diskuterar romanen *Kalla det vad fan du vill* (Bakhtiari, 2011)

genom sin receptionsstudie. Eleverna har en positiv hållning till läsningen och hjälpte varandra till förståelse av oklarheter i texten. Deras erfarenheter och uppfattningar står i fokus och den litterära texten tenderar att försvinna. Dessutom finns ett visst motstånd mot romanens teman, då eleverna anser att de var alltför bekanta med innehållet och ville hellre få möta något nytt. Ytterligare en kvalitativ studie av Robert Walldén (2019) undersöker vilka textpraktiker som tas i bruk i undervisningen i svenska för invandrare (sfi) i ett gemensamt arbete med en roman. Walldéns studie fokuserar på lärarens undervisning med vuxna elever och finner att det språkutvecklande arbetet inte reducerar texten till enbart ett medel för språkinläring, utan att den kan bidra till elevens eget meningsskapande och stöd till kunskap om textanalytiska redskap.

Ytterligare en studie värd att nämnas i detta sammanhang, trots att den hämtat sin empiri från ett klassrum med elever som har svenska som förstaspråk, är Eva Bringéus (2011). Hon analyserar litteraturarbetet i svenskämnet i ett heterogent klassrum. Hon diskuterar en mångkulturell didaktik och menar att läraren har en viktig roll att urskilja likheter och olikheter i elevernas tankar om litteraturen. Klassrummet behöver vara en plats där konflikter och oliktankande kommer till ytan och dessa bör kunna bemötas av lärare och klasskamrater på ett respektfullt sätt. På detta sätt kan undervisningen skapa en tolerans för kulturella skillnader och likheter samt en öppenhet för olika värderingar. Även Woodruff och Griffin (2017) diskuterar lärarens betydande roll i litteraturundervisningen. De menar att läraren behöver inta en ledarroll som guidar eleverna mot relevanta tolkningar av texter.

Maritha Johansson (2015) har i sin avhandling gjort en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text och litterär socialisation. Syftet med avhandlingen är att öka kunskapen om hur litterär socialisation genom utbildning påverkade elevernas interaktion med en berättande text och hur det påverkar olika receptioner. I sina slutsatser menar Johansson (2015) att texten som artefakt har ett innehåll som läsaren kan reagera olika på. Elevens reaktion beror på vad denne har för skolbakgrund och då kan läraren ta hänsyn till litterär socialisation som teori för att förstå hur elever tar emot och reagerar på texter.

Tvåspråkighetsforskaren Jim Cummins betonar även han vikten av kännedom om elevers erfarenheter och liv, mer än skolbakgrund, liksom deras igenkänning vid litteraturläsning för att kunna skapa engagemang (2001). Woodruff och Griffin (2017) har liknande budskap då de menar att litteratur från olika kulturer är mest passande för att elever ska kunna identifiera olika kulturella sammanhang utifrån sina individuella bakgrunder. Teman och problem som är kända för eleverna utanför klassrummet är sådant de också behöver möta i litteraturen de läser i skolan. På det viset kan eleverna relatera till och ta till sig litteraturen. Cummins menar vidare att skolans

bemötande av elever och vilka relationer och förväntningar lärare har på sina elever betyder mycket. I samspelet blir eleven antingen stärkt och bekräftad, *empowered*, genom samarbetsinriktade relationer eller undertryckt genom en föga utmanande undervisning. Cummins resonerar om andraspråkselevs identitetsutveckling och hävdar att för att ungdomar ska investera sin självkänsla, det vill säga sina identiteter, för att tillägna sig ett nytt språk och kultur, måste de få känna sig bekräftade av läraren. Cummins beskriver vidare de krav som ställs på elevens språkförmåga när det gäller att tillgodogöra sig undervisning med två variabler i sin så kallade fyrfältsmodell (2001). Den ena variabeln är kognitiv svårighetsgrad och den andra är graden av situationsberoende. Cummins menar att andraspråkselever behöver en undervisning med ett kontextualiserat innehåll och interaktivt arbetssätt så att den kognitiva nivån kan öka allteftersom. Relevanta texter kan efterhand föras in i undervisningen så att den kognitiva nivån ökar. Cummins kan sägas företräda en funktionell och kommunikativ språksyn, som betonar sociala aspekter och hur vi använder språket i verklig kommunikation (Hymes, 1972).

TEORETISKT RAMVERK

För denna studie är Kathleen McCormicks (1994) dialogiska och socio-kulturella modell för undervisning intressant då den tar hänsyn till de många olika kulturella sammanhang som eleverna ingår i som har betydelse för deras olika referensramar och för deras förståelse av text. Tonvikten på läsarens bakgrund är relevant för de informanter som ingår i denna studie. De har bakgrunder som är heterogena med rika erfarenheter av *olika* kulturer. Studiens informantgrupp som består av elever är således ingen homogen grupp och det enda de har gemensamt är att de är flerspråkiga.

Läsaren tar med sig sina referensramar, det vill säga sin kulturella och sociala bakgrund med värderingar, normer, kunskaper och erfarenheter in i läsningen och genom den konstrueras textens mening. Detta kallar McCormick läsarens *allmänna repertoar* (1994, s. 76f). Repertoar kan definieras som ett förhållningssätt till texten och är ett användbart begrepp för att analysera studiens resultat. Förutom att läsaren har en allmän repertoar har även texten det. Textens allmänna repertoar är de idéer, normer, antaganden och konventioner som den ger uttryck för. Den *litterära repertoaren* (1994, s. 81) är enligt McCormick de litterära konventioner som texten bär med sig, till exempel i fråga om berättarperspektiv eller form. Läsarens litterära repertoar är avhängig av läsarens tidigare läserfarenheter och föreställningar om vad läsning är. Båda dessa repertoarer, den allmänna och den litterära, är ideologiskt situerade, det vill säga de är uttryck för läsarens oftast omedvetna normer, vanor, värderingar och idéer som tas för självklara i en gemenskap

vid ett visst tillfälle. Även texten innehåller medvetna och omedvetna normer, värderingar och idéer.

Mellan dessa repertoarer kan ett möte eller en förhandling ske i själva läsakten. McCormick förklarar hur dessa möten kan utfalla genom de dynamiska begreppen matchning (*matching*), kollision (*mismatching*) och spänning (*tension*). Om man som läsare kan spegla sig i texten och känna igen sig matchar repertoarerna varandra. När läsarens förväntningar inte stämmer överens med texten ifråga sker en kollision; repertoarerna passar inte ihop och läsaren avvisar texten. Det tredje utfallet, spänning, kan ske när läsaren är införstådd med textens repertoar, men av någon anledning opponerar sig mot den. I detta möte uppstår enligt McCormick en spänning och en omförhandling mellan läsarens och textens repertoar och det är vid dessa tillfällen som undervisningen kan spela en avgörande roll, McCormick menar att det är i dessa spänningssituationer som "the most productive pedagogies develop" (s. 88).

McCormicks modell behandlar själva mötet mellan läsare och text, men flera forskare inom det litteraturdidaktiska fältet har med intressanta resultat använt modellen för analys av vad som sker mellan läsarna i samtalen om text (se t.ex. Asplund, 2010; Olin-Scheller, 2006; Ullström, 2002). För denna studie blir McCormicks teorier intressanta då hennes modell hjälper till att förstå vad som händer när informantgruppen diskuterar och motiverar urvalet av texter och ovan nämnda begrepp används för att analysera resultaten.

Rita Felski argumenterar i sin bok *Uses of Literature* (2008) att skönlitterär läsning är komplex och oförutsägbar. Hon menar att det är viktigt att ha en vidgad syn på användningen av litteratur där nyttan av läsning, som till exempel temaläsning om mobbning, inte kan skiljas från det estetiska eller litterära värdet. Felski presenterar och diskuterar olika sätt att läsa och engagera sig i texter (modes of textual engagements): *igenkänning*, *förtrollning*, *kunskap* och *chock* (s. 14). Igenkänning innebär att läsaren känner något i en text och det främmande blir begripligt och kan kopplas till det läsaren redan vet på både ett känslomässigt och intellektuellt plan. Därutöver kan det handla om att vi granskar oss själva och får syn på sådant som vi utan texten inte skulle få syn på:

I feel myself addressed, summoned, called to account: I cannot help seeing traces of myself in the pages I am reading. Indisputably, something has changed: my perspective has shifted; I see something I did not see before. (2008, s. 23)

Förtrollning är en slags uppslukande läsning där texten kan ha kontroll över läsaren. Läsaren kan både bli förtrollad av karaktärer och intriger, men också av språket i sig (2008, s. 63). Vad gäller kunskap menar Felski att det finns många aspekter av detta och vad vi kan lära oss när vi läser. Genom att gå in

i en annan människas livsvillkor kan vi få kunskaper. Det fjärde och sista sättet att läsa, chock, innebär att läsaren blir störd av texten och även det kan vara antingen känslomässigt eller intellektuellt (2008, s. 105). Dessa fyra olika sätten att läsa är användbara i analysen av denna studie, då de kan spegla de motiveringar till urval som ges.

Ytterligare motiveringar till läsning av skönlitteratur kan vara att den bidrar till en empati-utveckling vilket visas i empirin, men kan behöva problematiseras. I *Why study literature* (Alber m.fl., 2011) där litteraturteoretikers resonemang om litteraturläsningens fördelar sammanfattas står följande motivering; ”an exercise in empathy; the reader gains insight into lives and thoughts of other people” (s. 8). Denna motivering är något som bland andra Magnus Persson (2007, s. 259) problematiserar då han menar att inkännandet kan komma till uttryck under själva läsningen, men den behöver inte per automatik användas eller tillämpas i livet utanför skönlitteraturen. De goda effekterna av läsning kan inte tas för givna, menar han.

MATERIAL OCH METOD

Det empiriska materialet består av intervjuer med 15 elever som studerar svenska som andraspråk samt med 8 verksamma SVA-lärare på gymnasiet.

Lärarna, här med fingerade och slumpmässigt valda namn (3 män; Sven, Tore, Adam och 5 kvinnor; Lena, Clara, Oda, Marie, Lama), är legitimerade i svenska och svenska som andraspråk, med undantag av Tore som undervisar i SVA, men inte är legitimerad i ämnet. De yrkesverksamma lärarna arbetar i tre olika gymnasieskolor med studieförberedande program i en storstad. De är i åldrarna 29 till 60 år och har varit yrkesverksamma mellan 3 och 25 år. Urvalet har skett med tanken att lärarna ska ha olika erfarenheter att tillföra. Eftersom det är svårt att få lärare att ta sig tid att bli intervjuade är förfarandet också ett bekvämlighetsurval. Ett mejl med förfrågan om intervju och med kortfattad information om temat skickades ut till 18 lärare vid tre olika skolor och 11 svarade positivt på förfrågan. Dock tackade 3 nej vid senare tillfälle på grund av tidsbrist. Intervjuerna, som tog plats vid respektive informants skola, skedde från november 2017 till januari 2019.

15 intervjuer genomfördes med 5 elever från gymnasiets Språkintroduktionsprogram (fingerade namn som börjar på vokal) och 10 från gymnasiets kurs svenska som andraspråk 1 (fingerade namn som börjar på konsonant). Eleverna kom från samma skolor som de intervjuade lärarna, men ingen av dem hade de för studien intervjuade lärarna i sina SVA-kurser. Tiden för elevintervjuerna tilldrog sig från mars 2019 till december 2019 och platsen var deras skola. Urvalet var främst ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Två klasser med vardera 21 elever tillfrågades inledningsvis och 5 respektive 10 tackade ja. Eleverna har varit i Sverige mellan 4 och 12 år, och en är född och uppvuxen i Sverige. De tre skolorna har ett blandat elev-

underlag, med något större andel svenskfödda elever i jämförelse med elever med utländsk bakgrund. Elever och lärare har inte ingått i samma undervisningssammanhang och de har svarat på frågor oberoende av varandra.

Syftet med undersökningen är inte att utvinna en stor mängd data, utan att på ett djupare plan undersöka några gymnasielärares och elevers uppfattningar om urval och motivering av skönlitteratur. I de kvalitativa intervjuer som genomfördes låg fokus således på informanternas egna uppfattningar och reaktioner. En fördel med den kvalitativa intervjun är att den är speciellt lämpad för att ge insikter om informantens egna erfarenheter, tankar och känslor (Alvesson, 2011; Dalen, 2015). En nackdel är att det är svårt att dra större generella slutsatser utifrån material med enbart intervjuer som forskningsinstrument där analysen blir produktorienterad med ett fokus på 'vad'. Ytterligare en begränsning är att själva interaktionen i intervjun inte är med i analysen (Talmy, 2011).

Intervjuerna, som spelades in med diktafon, utgick från en semistrukturerad intervjuguide som berörde följande områden: Vilka urval som gjordes och varför dessa urval gjordes av lärarna, vilka elevernas uppfattningar av dessa urval var samt vilka motiveringar som finns för litteraturläsning. Exempel på frågor var att både lärare och elever ombads berätta om vilken inställning de hade till litteraturläsning i skolan, vilken litteratur de läst och vad de tyckte om dessa texter, hur de såg på det fria litteraturvalet i svensk skola och hur de ställde sig till en eventuell litteraturkanon (begreppet fick förklaras för eleverna). Informanterna fick utrymme att berätta fritt, samtidigt som intervjuaren hade en viss frihet att omformulera frågorna baserat på svaren (Bryman, 2011).

En enkel, skriftspråksanpassad transkriptionsprincip användes då syftet är att undersöka innehållsaspekter som svarar mot forskningsfrågor som ställts (Norrby, 2004, s. 89). Samtalen har återgetts ordagrant och i huvudsak med skriftspråksvarianter för att underlätta läsningen. För att analysera och systematisera det empiriska materialet har en tematisk innehållsanalys gjorts (Graneheim & Lundman, 2004) där kodning har varit centralt. Genom att ställa frågor till materialet har kodningen kategoriserat den kvalitativa datan och därefter har vissa delar som blivit intressanta markerats för att sedan schematiseras (Bryman, 2011). Arbetet inleddes med att frågor om vad för typ av teman de olika informanternas svar kunde ge upphov till och vad dessa teman kunde säga om lärares motiveringar av val av litteratur. Frågeställningarna fungerade därmed som utgångspunkter för identifieringen av de kondenserade enheter som gav upphov till olika mönster och teman i resultatet. Därefter började transkriberingar från intervjuerna noggrant läsas genom ett flertal gånger och med fokus på att sätta kommentarer vid marginalerna och dra kopplingar mellan olika delar. Först analyserades varje intervju för sig, därefter jämfördes intervjuerna med varandra.

Under analysprocessen strävade jag efter att inte låsa mig vid bestämda teman utan vara öppen för att upptäcka nya. Det är i sammanhanget viktigt att tolkningsarbetet får ta tid och en kritisk reflektion görs (Alvesson, 2011, s. 153), vilket skedde i denna analys. Jag valde slutligen att dela upp resultatpresentationen av intervjuanalysen i följande teman: språkliga aspekter; bristperspektiv; insikter, underhållning och verklighetsflykt; bildning och slutligen empati och igenkänning. Dock bör påpekas de nämnda temana emellanåt skär igenom och har beröringspunkter med varandra.

Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer har följts i alla avseenden genom en samtyckesblankett. Samtliga informanter, såväl lärare som elever, fick ta del av blanketten med information om den övergripande planen för studien, att deltagandet var frivilligt, att informanterna skulle anonymiseras och att de hade rätt att när som helst avbryta samarbetet.

RESULTAT

Följande avsnitt presenterar studiens resultat om motiveringar till urval av litterära texter som lärarna har i skolämnet svenska som andraspråk och även elevers uppfattningar om dessa val. Resultaten redovisas genom framträdande teman som urskilts i analysen och dessa står som rubriker. En del teman innehåller perspektiv från både lärare och elever, medan andra enbart visar på perspektiv från en av de båda informantgrupperna och således saknades från den andra.

Språkliga aspekter

Lärarna följer ämnesplanen i svenska som andraspråk där det finns ett fokus på språklig färdighetsträning vad gäller grammatik och ordförråd. Läraren Clara uttrycker följande:

Sedan skiljer det mellan SVA och SVE, det är mycket mer litteraturhistoria och kunskap om litterära begrepp i SVE. SVA-eleverna måste ju koncentrera sig på att lära sig språket i första hand. Vi fokuserar mycket på ord och ordförståelse i undervisningen.

Lärarna ger som exempel att läsning kan bidra med utveckling av ordförståelse genom den vokabulär som eleverna möter, till exempel genom att de skriver personliga ordlistor till det lästa. Dessutom möter eleverna språkliga mönster med den grammatik de kan uppmärksamma i texterna och dessa företeelser, som exempelvis ordföljd, går igenom och tränas i anslutning till det lästa.

Lärarnas utsagor visar på att det är språkträning som är huvudsyftet, inte innehållet eller det estetiska värdet i det lästa. Dock finns det några lärare som

visar på ett annat förhållningssätt. Till exempel berättar Oda att när eleverna i SVA läser romanen *Ett öga rätt* av Jonas Hassem Khemiri behandlas grammatik parallellt med innehålls- och diskussionsfrågor. Här knyts således språkträningen till litteraturundervisningen och den sker därför inte i isolerade eller instrumentella sammanhang.

Fjorton av de femton intervjuade eleverna i SVA-kursen nämner också språkutvecklingens betydelse vid läsningen och då i synnerhet ordförståelsen – inte minst av mindre frekventa allmänspråkliga ord. Elon säger:

När man inte kan alla ord man läser i boken och sen översätter några, märker man att det är samma ord som upprepas hela tiden, man lär sig dom och orden fastnar i huvudet också. Och det är inte bara skolspråket man lär sig, utan också det vardagliga språket. Jag lär mig massor av ord och det är det viktigaste för mig i läsningen.

Elon verkar vara präglad av en mer språkfokuserad litteraturundervisning, liksom Essa som nämner grammatikens betydelse:

Det är bra att läsa skönlitteratur för språkets skull. Det hjälper att grammatiken blir mer utvecklad. Och när man pratar så är man mer förberedd när man läst mycket, man har liksom utvecklar språket.

Eleverna verkar läsa mycket för att utveckla språkliga färdigheter, skriftligt såväl som verbalt. Dessa motiveringar till läsande av skönlitteratur handlar om språk i fokus och är samstämmiga i de båda informantgrupperna.

Lärarnas svar om motivering för urval som berör språkliga aspekter handlar dels om formella färdighetsaspekter (Thorson, 2009) såsom att litteraturen hjälper eleverna att utveckla ordförråd och grammatik, dels ges exempel på hur språkutvecklande arbetsätt i litteraturundervisningen också kan skapa meningsfulla sammanhang med den litterära texten i centrum (jämför Walldén, 2020). Elevsvaren bekräftar lärarnas motiveringar och de visar också på hur de kan bli fascinerade av språket, något som ligger i linje med Felskis (2008) förtrollning där läsaren blir uppslukad av språket i sig.

Bristperspektiv

En majoritet av de tillfrågade lärarna menar att förutom att eleverna har ett ordförråd och språk som inte räcker till i läsningen av skönlitteratur, så har de även svårare för berättarteknik i de litterära texterna, som till exempel parallellhandlingar och tillbakablickar. Varför det är så kan vara svårt att svara på. Enligt lärarna beror en del på deras bristande läsvanor och inte på att de har svenska som ett andraspråk. Läraren Marie uttrycker att:

Man vet ju inte heller hur bra eleverna är på att läsa på sina modersmål och många av eleverna har ju bott i Sverige länge. Jag misstänker att dom nästan är sämre på sitt modersmål, de har inget utvecklat akademiskt skolspråk på sina modersmål, men det är svårt att veta. Jag vet inte om dom läser på något av språken, egentligen.

Flera av lärarna förmedlar att det finns många svaga läsare som behöver olika former av stöttning. Detta kan ske genom att lättlästa versioner av olika verk väljs, så att språket blir mer lättillgängligt. Läraren Sven menar att det är svårt för andraspråkselever att läsa och förstå vissa klassiker eftersom ”de har ett sämre ordförråd och de behöver längre tid för att läsa och förstå en text och hur den är uppbyggd”, vilket återigen speglar ett bristperspektiv.

Vissa klassiker kan man bara läsa utdrag ur eftersom eleverna ”inte orkar med hela verk” (lärare Sven). Lärarna kan sägas anlägga ett bristperspektiv på eleverna då de emellanåt väljer litterära texter som anpassas för det som påtalas, nämligen elevernas bristande språk och förståelse av berättartekniken. Ett exempel som läraren Clara nämner är en lättläst version av Jane Austens *Emma* som är ”enklare att ta till sig än originalet”. Svaren blir delvis beroende av varandra då bristande färdigheter i svenska språket nämns som en stark orsak till urvalet, samtidigt som elevgruppens ovana vid läsning av litterära texter sägs vara en än starkare bidragande faktor.

Lärarna resonerar således om att elevernas språk inte alltid räckte till för att förstå litterära texter och att de inte har så många erfarenheter av läsning, vare sig på modersmålen eller på svenska, det vill säga de har bristande litterära repertoarer. De menar att det skedde kollisioner (McCormick, 1994) då eleverna inte hade tillräcklig läsvana för att förstå, vilket gjorde att de avvisade texturvalen. De intervjuade eleverna har många reflektioner om lärarnas litteratururval som redovisas i olika avsnitt, men ingen av elevinformanterna nämner något om att texterna är för svåra att ta till sig.

Insikter, underhållning och verklighetsflykt

Det är främst eleverna som nämner att de får förklaringar, kunskaper och insikter genom läsning. Dessa kan gälla samhällliga aspekter, men även mer personliga och identitetsknutna. Ett exempel på det första är när eleven Seima nämner att läsningen i skolan på ett generellt plan kan få honom att reflektera över olika lösningar på samhällsproblem:

När jag läser om ett problem och det är kanske aktuellt i samhället så kan jag komma på nya lösningar, kan fundera på det och jag kan ibland lära mig hur man löser det.

Eleven Unna ser läsningen ur ett liknande perspektiv som Seima:

För att man kan lära sig om jorden bättre, tror jag. Och böcker beskriver hur människor kan vara och varför de gör som de gör.

Tildis ger ett ytterligare exempel på vad läsningen kan tillföra. Det rör sig om romanen *Oliver Twist* som de gemensamt läste i klassen. Tildis berättar om huvudpersonen:

Han var ett fattigt barn, så man lär sig hur man kan undvika att bli samma, komma i samma situation som Oliver. Moraliska saker och bra saker som att man kan välja sin situation var det fick jag från boken. Det är jättebra att få läsa och prata om detta i skolan, att få andras tankar. Man breder ut sina horisonter på något sätt.

Eleven fortsätter med att berätta om hur hon kunde jämföra sin egen utsatta situation med huvudpersonen Oliver. På frågan vad det betyder för henne menar hon att det skänker ”tröst, det är ju inte bara jag som har det tufft”.

Här visar eleverna på de sociokulturella aspekterna som motivering till läsningen och till lärarnas urval, något som inte lika tydligt kunde skönjas i lärarnas svar. Något som lärarna i studien inte alls uttalar sig om är elevernas önskan om upplevelser och njutning av det lästa. Eleverna vill få underhållning, det vill säga de betonar upplevelseaspekterna. Stimulans genom ord och text är viktigt för dem. Usman säger att han gillar att läsa i skolan och gör jämförelser med vad han har för förhållningssätt till sociala medier:

Att få läsa är bra – det är skönt att komma ifrån sociala medier, ger mig mer hjärngymnastik. Det är skönt att få koppla ner och inte svara hela tiden när någon skriver och inte kolla Instagram. Bara ta det lugnt och läsa, ja det är liksom härligt, det är en skön känsla.

Citatet speglar det eleven upplever han får genom läsning i skolan – både ro genom att ”koppla ner”, ”ta det lugnt” och stimulans ”hjärngymnastik”.

Det som eleverna nämner i intervjuvaren och som inte lika tydligt kan skönjas i lärarsvaren, är att eleverna genom läsningen vill få insikter och kunskap (Felski, 2008). De vill också resonera om aktuella samhällsproblem, liksom hur en del texter kan ge dem tröst genom igenkänning och genom att göra jämförelser av andras situation med egna erfarenheter. Eleverna betonar också upplevelseaspekterna (Thorson, 2009) där de vill få underhållning, njuta av det lästa och bli uppslukade, i linje med Felskis förtrollningsaspekt.

Bildning

Flera av lärarnas reflektioner i intervjuvaren kretsar kring bildningsaspekten. Tore menar att ”det är viktigt att litteratur förknippas med bildning och därför bör eleverna ha kunskap om vissa utvalda klassiker”. Att ha en kanon eller

inte nämns i flera av intervjuerna och lärarna har olika tankar kring detta. Flera nämner att en obligatorisk nationell kanon skulle vara ett viktigt bidrag till en gemensam 'bildningsbank', ett bildningsämne med fokus på det svenska och det västerländska. Några av lärarna tvivlar dock på värdet av en obligatorisk och nationell skolkanon, med argument att det kan bli stelbent och även svårare att utgå från elevgrupperna som inbördes kan vara väldigt heterogena.

Läraren Tore pratar om gemensamma referensramar i samband med bildning:

Sen är det så att man tänker att dom här böckerna ska man ha med sig. Detta är en bildningsfråga, det sticker jag inte under stol med för det tycker jag. Dessa referenser ska du ha, när någon säger Kafka-känsla är det kul om du vet.

En annan lärare, Lena, säger att hon vill få med elever som följer kursen i SVA att läsa klassiska verk som kan tänkas ingå i en kanon, så att eleverna får en allmänbildning om det svenska och kan få möjlighet att känna sig inkluderade i det svenska samhället:

Viktigt för eleverna att känna till svenska författare så att de inte känner sig utanför liksom, men samtidigt är det viktigt med representation, med tanke på att, annars kan man kanske exkludera vissa, jag vet inte...

Exempel hon nämner är romaner av Moa Martinson och August Strindberg. Även lärarna Lama och Oda förklarar att det är viktigt att läsa om Sverige i skönlitteratur för att "få en bättre förståelse av det svenska livet".

Flera lärare uttrycker att det finns en inofficiell kanon som kan bidra till gemensamma referensramar. Ofta återkommande verk i en sådan som nämns av lärarinformanterna är till exempel *Thérèse Raquin*, *Medea*, *Gösta Berlings saga*, *Utvandrarna* och *Röda rummet*, vilka visar på en svensk och västerländsk kanon även i SVA-ämnet. Litteratur som kommer från andra världsdelar än den europeiska eller amerikanska verkar inte läsas överhuvudtaget, trots att merparten av lärarna säger sig ha en positiv attityd till detta. Lärarna menar att de inte har så mycket kunskap om icke-västerländsk litteratur. Läraren Oda berättar att hon inte använder utomeuropisk litteratur. Dock utspelar sig vissa romaner utanför Europa och en lärare påpekar att "läser vi något icke västerländskt är det ju oftast filtrerat med ett västerländskt synsätt".

Eleverna å sin sida efterlyser såväl litteratur från andra länder och kontinenter, som litteratur från sina ursprungsländer. Khalda från Syrien nämner Samar Yazbeks roman "Hon som vandrar" som handlar om kriget i hemlandet. Den skulle kunna läsas i skolan, enligt Khalda.

Eleverna verkar överlag vilja läsa de klassiker som lärarna väljer åt dem. De flesta av de intervjuade menar att de kan förstå och ta till sig klassikerna om man läser tillsammans.

Ingen av eleverna nämner bildningsaspekten explicit, däremot uttrycker de att det är intressant att diskutera vad verken säger om sin samtid, om könsroller och om klass-samhället. Dock tillägger de att klassikerläsning måste blandas med mer moderna verk. Att lära sig mer om Sverige när de läser är också viktigt. En säger; ”Man kan lära sig mer fakta om svensk kultur och så, och om livet i Sverige”.

En klassiker som nämns av båda informantgrupperna är *Kejsarn av Portugallien*. Läraren Clara berättar öppet om romanen som ett misslyckat urval där eleverna avskydde boken. Hennes elever tyckte inte om romanen på grund av det gammeldags språket och ett innehåll och en samtid som var svårt att ta till sig. Detta är inte i linje med hur eleverna reflekterat kring just denna bok. Eleven Sale, (som inte följt Claras undervisning), tyckte att romanen var lite lång, men ”bra för den mannen tänkte han var kejsaren och han fantiserar jättemycket i huvudet och det var kul att läsa”. Eleven Rive uttrycker att romanen:

(...) visar olika åsikter utifrån olika perspektiv. Till exempel om du har läst så märker du att mamman har en annan åsikt än tjejen eller pappan, ja. Och det var en rolig berättelse, Men jag tycker kungen var dålig. Han kunde se framtiden, men det är ju omöjligt. Eller?

Analysen visar att romanen väcker frågor hos elevgruppen, de reflekterar över den och kan fascineras av den.

Empirin visar således hur en lärare upplever en kollision mellan elever och vissa svenska klassiker (*Kejsarn av Portugallien*), eftersom det är svårt för elevgruppen att ta till sig ett gammeldags språk och ett innehåll från äldre tider. Dock finns det elever som tvärtom säger att den nämnda romanen väcker fascination och frågor. Det verkar alltså ske en spänning i mötet emellan text och läsare i detta sammanhang. Detta visar på hur svårt det kan vara att göra ett urval för en viss grupp av elever och som lärare kan man förhastas att kategorisera och positionera en heterogen grupp av elever.

Inom bildningstemat märks en skillnad mellan den grupp elever som följer Språkintruktionsprogrammet och de som följer gymnasiekursen i SVA. Eleverna i språkintruktionsprogrammet nämner inget om klassiker, vilket med stor sannolikhet beror på att de inte hunnit lika långt i sin språkutveckling så att de kan tillgodogöra sig dessa romaner.

Intervjusvaren om kanon och klassiker ger en splittrad bild och när begreppet ’bildning’ nämns handlar det ofta, framför allt från lärarnas sida, om en inkluderingsönskan till svenska förhållanden. Begreppet inkludering kan uppfattas på skilda sätt. Ur ett utbildnings- och undervisningsperspektiv

innebär inkludering att så många som möjligt är delaktiga i undervisningen. Här förklarar lärarna begreppet med att det handlar om integration, där eleverna genom litteraturen ska ges möjlighet att förstå och bli en del av den svenska kulturen och samhället. Dock kan detta tolkas som en slags omedveten assimileringsträvan i stället för en integrerande sådan. Merparten av lärarna lägger således vikt vid att läsningen kan bidra till att eleverna kan få kännedom om det 'svenska' och om gemensamma svenska referensramar, men inget nämns om att SVA-eleverna också har spännande referensramar att dela med sig av. Interkulturella aspekter av läsningen nämns således ej, något som Bringéus studie (2011) av litteraturredaktik i svenskämnet visar då litteraturen var ett värdefullt medel för att lära om och av varandras kulturer. Woodruff och Griffin (2017), liksom Cummins (2001) och Anundsen (2020) menar att litteratur från olika kulturer är viktig för att elever ska kunna identifiera kulturella aspekter utifrån sina individuella bakgrunder och bli stärkta i dessa möten. Eleverna uttryckte önskemål om ett vidgat urval med mer litteratur från sina hemländer eller från andra kontinenter än den västerländska. Detta är något som skulle kunna tillvaratas bättre i undervisningen för SVA-elever menar bland annat Landmark och Wiklund (2012) och som även uppmuntras i ämnesplanens kommentarmaterial. Utomeuropeisk litteratur var inget som lärarna förespråkade och de valde sällan någon roman från en utomeuropeisk kontext att använda i undervisningen. Här verkar inte lärarna ta tillvara elevernas allmänna repertoarer och deras bakgrund då många av dem har erfarenheter från det som inte är västerländskt.

Empati och igenkänning

Lärarna nämner att litteraturen är en väg till att skapa förståelse för andra människor och att förmågan att känna empati kan utvecklas genom läsning, tolkning och samtal av det lästa. Lärare Oda nämner novellen *Utflykten* av Inger Edfelt som var en svår novell vad gäller berättarperspektiv och form, men som eleverna blev uppslukade av eftersom temat om mobbning berörde dem starkt. Lärarna Sven och Lama betonar båda vikten av att urvalets innehåll berör elever och att de måste kunna känna igen sig i det lästa. Lärare Lama berättar:

Stjärnlösa nätter som en förstabok när eleverna kommer till gymnasiet. *De kom över havet* använder jag sen parallellt med *En storm kom från paradiset* där de fått jämföra dessa två migrationsfrågor.

Lärare Lena vill dock problematisera vikten av igenkänningen då hon menar att det är viktigt att utmana eleverna genom att även läsa det som är främmande.

Eleverna förhåller sig olika till faktorer som handlar om igenkänning vid urval av litteratur. Några tycker det är viktigt med att få möjlighet att känna igen sig i det lästa, i synnerhet hur det är att vara ny i Sverige och leva som en så kallade invandrare. Ban menar att ”det är skönt att få läsa om andra som faktiskt upplever samma som jag här i Sverige. Hur det är att alltid känna sig utanför” och han nämner romanen *Stjärnlösa nätter* som exempel. När han läste den i skolan kunde han identifiera sig med huvudpersonen. Andra elever är trötta på att ständigt ”bli matade med invandrarfrågan när vi läser” (Osman) och de anser att fler än de själva kan få ta del av migrationsteman. Alina berättar om sin syn på lärarnas urval:

Jag har problem med den litteratur vi läser i skolan ibland. Särskilt för att jag är invandrare och den litteratur de ger oss är om invandrare. Det handlar så ofta om hur svårt det är att komma hit eller att åka tillbaka till hemlandet. Det känns lite som, den litteraturen är för er och vi läser inte om något annat.

Även om lärarna tar fasta på de socio-kulturella aspekterna i sina urval, matchar urvalen inte alltid elevernas allmänna eller litterära repertoarer.

Elevernas svar om uppfattningar av lärarnas urval ger andra förklaringar än att det handlar om läsvanor då texter avvisades. Exempel på kollisioner ges när urvalet berörde frågor som eleverna kände sig alltför bekanta med. Att eleverna skulle få uppleva igenkänning (Felski, 2008), då de fick läsa om hur det är att vara invandrare i Sverige ansågs vara positivt för några, medan andra avvisar de texterna då de önskar läsa om andra teman än om migration. Här matchas således inte alltid elevernas repertoarer, utan istället positionerar dessa urval eleverna.

SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Denna kvalitativa studie har fokuserat på frågor om lärares urval av skönlitteratur för flerspråkiga elever, om motiveringar till dessa urval och elevers uppfattningar av dessa.

En slutsats av studien är att lärarnas urval kan vara motsägelsefulla, då språkutveckling och bildning tycks vara viktiga motiveringar för urval, men samtidigt anläggs ett bristperspektiv på gruppen av elever. Lärarna nämner att de väljer lättlästa versioner av klassiker, för att anpassa sig till elevernas påstått bristfälliga läskunnighet. Här blir Cummins modell (2000) om språkförmågans två variabler relevant. Den kognitiva nivån hos eleverna måste utmanas för att eleverna ska utveckla sitt språk och bli bekräftade. Då kan förenklade texter bli till hinder för denna utveckling, men samtidigt handlar det om *hur* man undervisar i och genom litteratur i SVA-ämnet, något som inte är möjligt att uttala sig om utifrån denna studies empiriska underlag.

Ytterligare en slutsats av studien är att de motiveringar och texturval som lärarna gör kretsar kring hur litteraturen kan användas för att nå andra syften, som att bidra till språkutveckling och allmänbildning. Lärarna drivs av en god vilja att genom litteraturen låta eleverna ta del av det svenska för att de ska bli inkluderade. Dock kan detta tangeras till en mer assimilatorisk strävan, istället för en mer reciprok sådan där elever kan lära av varandra. Inget nämns om litteraturens konstnärliga eller estetiska egenvärde. Litterärt metaspråk eller litteraturhistoria verkar inte vara viktigt för de elever som läser svenska som andraspråk, enligt lärarna. Detta är i linje med vad som står i ämnesplanen, där det i kommentarmaterialet bland annat står att litteraturläsningen i första hand ska syfta till att språket och den analytiska förmågan tränas och stärks (Skolverket, 2011b). Detta ter sig motsägelsefullt då användningen av litterära begrepp kan leda till en självständig och fördjupad analys av det lästa (Torell, 2002). Här verkar således elevernas språkutveckling stå i centrum och vara en av de viktigaste faktorerna för urvalet av litterära texter i SVA-ämnet.

Eleverna uppfattar lärarnas urval av skönlitteratur som övervägande positivt. Dock efterlyser de mer samtida litteratur där samhällsproblem speglas och att de kan få ta del av det som för dem kan vara nytt och främmande. Upplevelseaspekter är också viktiga. De vill läsa litteratur från andra kontinenter än den västerländska, medan lärarna i studien kopplar ett bildningsbegrepp till västerländskt baserad litteraturkanon.

Att SVA-eleverna inte får undervisning i litteraturhistoria gör att de går miste om en samtidskontext till det lästa och förståelse för hur litterära verk är produkter av sin tid. Att de inte alltid blir utmanande i sin läsning utan ofta bjuds på lättlästa och förenklade texter, att de inte får ett mer globalt urval av litteratur där de kan känna sig bekräftade skapar ojämlika förutsättningar och är odemokratiskt. Elevers litterära socialisation, det vill säga hur elever lär sig att interagera med berättande text i utbildningen (Johansson, 2015), behöver beaktas än mer i lärarnas urval av litterära texter i SVA-ämnet så att eleverna kan vidga sina allmänna och litterära repertoarer i skolan. Urval får inte baseras på förhastade kategoriseringar och positioneringar av en grupp elever, utan alla elever ska få möjligheter att ta del av våra olika kulturarv och få berikas genom bildning genom litteratur som kan ge perspektiv på både det egna livet och andras. Överhuvudtaget synliggör studien behovet av att närmare diskutera förutsättningarna och villkoren för olika elevgrupper att kunna utvecklas genom de val av skönlitteratur som ligger till grund för undervisningen.

REFERENSER

Alber, J. m.fl. (2011). Introduction. I: Alber, Jan m.fl. (red.) *Why Study Literature?* Aarhus University Press.

- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam förlag.
- Alvesson, Mats (2011). *Intervjuer – genomförande, tolkning och reflexivitet*. Liber.
- Anundsen, Lene (2020). Nye litteraturer: Litterære tekstpraksiser hos voksne innvandrere i norsk grunnskoleopplæring. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 49-66. doi:[10.23865/njlr.v6.1855](https://doi.org/10.23865/njlr.v6.1855).
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstads universitet.
- Bergman, Lotta (2014). Textval i en global värld. Lärares tankar om val av texter i svenska på gymnasiet. I Ann Boglind, Per Holmberg, & Anna Nordenstam, *Mötesplatser – texter för svenskämnet* (s. 245-263). Studentlitteratur.
- Bringéus, Eva (2011). *När känslorna får styra: om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass* (Licentiatavhandling). Malmö högskola.
- Brink, Lars (1992): *Gymnasiets litterära kanon: urval och värderingar i läromedel 1910–1945* (Doktorsavhandling). Uppsala universitet.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. [rev.] uppl.). Liber.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Cambrian Printers Ltd.
- Cummins, Jim (2001). Second Language teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development. I Kerstin Nauclér (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 324 -344). Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. HLS förlag.
- Dalen, Monica (2015): *Intervju som metod*. Övers. Bo Kärnekull, & Ethel Kärnekull. Gleerups utbildning.
- Economou, Catarina (2013). Svenska och svenska som andraspråk i Gy11 – två jämbördiga ämnen? *Forskning om undervisning och lärande*, 11, 44-60.
- Economou, Catarina (2015). Reading fiction in a second-language classroom. *Education Inquiry*, 6(1), 99–118.
- Economou, Catarina (2018). På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75.
- Ellingsen, Elisabeth (2013). *Et dukkehjem i en flerkulturell kontekst : en analyse av voksne andrespråkleseres fortolkninger i et interaktivt perspektiv*. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing.
- Graneheim, Ulla H., & Lundman, Berit (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.

Hymes, David (1972). On Communicative Competence. I John B. Pride, & Janet Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings* (s. 269–293). Penguin.

Johansson, Marita (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (Doktorsavhandling). Linköpings universitet.

Landmark, Dan, & Wiklund, Inger (2012). *Litteraturen, språket, världen: andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Studentlitteratur.

McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.

Molloy, Gunilla (2007). *Skolämnet svenska: en kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur.

Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Doktorsavhandling). Karlstad University Studies.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.

Skolverket (2011b). Gy 11. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska som andraspråk*. Skolverket.

Skolverket (2011c). Gy 11. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier. Kommentarmaterial till svenska*. Skolverket.

Talmy, Steven (2011). The Interview as Collaborative Achievement: Interaction, Identity, and Ideology in a Speech Event. *Applied Linguistics*, 32(1), 25–42.

Thavenius, Marie (2017). *Liv i texten. Om litteraturläsning i en svensklärarytbildning* (Doktorsavhandling). Malmö Studies in Educational Sciences.

Thorson, Staffan (2009). Blivande svensklärare om att 'läsa' och 'förstå' skönlitteratur. I Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 86-115). Liber.

Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Rapport nr 12. Institutionen för Humaniora, Mitthögskolan.

Ulfgard, Maria (2015). *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Makadam förlag.

Ullström, S-O. (2002). *Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Symposium.

Walldén, Robert (2019). Med fokus på ord, uttryck och språklig stil : ett betydelskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 24(3-4), 35-61.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

Woodruff, Amanda H., & Griffin, Robert A. (2017). Reader response in secondary settings: increasing comprehension through meaningful interactions with literary texts. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 108-116.

English summaries

Linda Palla: When children become a burden and a problem in preschool: Concerning the needs for special support and resources in a critical situation

This study is based on 1600 stories published on the website www.forskoleupproret.weebly.com. Research results, status reports, and quality evaluations have contributed to the image of Swedish preschool being faced with difficult challenges, even though in some respects it is highly ranked in international measurements (OECD, 2017). There is a shortage of preschool teachers. One of the development areas that the National Agency for Education (2017) has identified relates to creating a preschool that meets all children and upholds their right to support and challenges. Preschool personnel have contributed to the image of the current critical situation. During 2018 and 2019, several demonstrations were held in different parts of the country agitating for a better working environment for preschool employees. These demonstrations were part of the so-called Preschool Uprising (Förskoleupproret), and stories of situations and experiences of everyday life in preschool were brought together and published under the hashtag #pressed_mode (Swedish, #pressat_läge). The Preschool Uprising is a non-profit organization that was founded in 2013 in connection with a continuing education initiative. According to its own information, the group consists of preschool educators “who are fighting for better conditions in preschool” (www.forskoleupproret.weebly.com). In the stories submitted to the Preschool Uprising website, two aspects are of interest: the issue of resources and the constructions of children in need of special support. The aim of this study is limited to identifying and analysing the written statements of preschool personnel published at www.forskoleupproret.weebly.com under #pressat_läge, with a focus on the multiple constructions and

categorizations of children in need of special support within the discourse on the critical situation. Three main questions form the basis of the analysis:

- What expressions about children constructed as in need of special support have become prominent in the discourse on the critical situation?
- How are children portrayed and positioned as subjects in the category “need special support” within the discourse on the critical situation?
- How are preschool staff portrayed and positioned as subjects in relation to the constructions of children in need of special support that have become prominent in the discourse on the critical situation?

A qualitative thematic content analysis was conducted with the theoretical support of Judith Butler’s and Michel Foucault’s work. Overall, the analysis shows that the construction of children in need of special support is consolidated as a recurring category in stories in which various expressions for and about children are emphasized. The results indicate that, in the category of children in need of special support, children who are subjectified as “more resource demanding”, who “act out”, and who need to be “chaperoned” stand out as the main categories in the discourse on the critical situation. Various subject positionings are created, where the effects of discursive power cause some children to become resource and time thieves, risk creators, energy extinguishers, or killjoys, and the preschool personnel in turn become empathetic, inadequate, stressed, exhausted, and sad subjects. Some children are singled out, and in the long run are also made part of a situation involving a lack of well-being, care, security, development, and learning in the discourse on the critical situation in Swedish preschool. The published stories, open for anyone to read, create a kind of truth (Foucault, 1971/1993, 1980) about “certain” children in Swedish preschool. These children are, by extension and in relation to the perceived lack of resources, made into a burden and a problem in the critical situation.

Ulrika B. Andersson and Håkan Löfgren: Assessments for adaptation in early reading education: Teacher's experiences of developing student decoding ability

In the article, Assessments for adaptation in early reading education: Teacher's experiences of developing student decoding ability, we study Swedish teachers’ use of assessments as a basis for making adjustments in early reading instruction with a focus on decoding.

The aim of the study is to contribute with knowledge about teachers' work on using assessment data and information as a basis for adaption of decoding training in early reading instruction.

Many Swedish, didactic studies address the question of how teaching and methods can be developed for pupils' to practice their ability to decode, but they rarely link the methods to the detailed information the teacher, through their various assessments, has about the pupils' level of knowledge.

To support Swedish teachers' work with early reading teaching, it is common to organize and use different forms of reading projects. For this article, we use the context of a locally developed reading project developed to increase pupils decoding ability. We specifically study the assessment actions and adaptation actions that teachers tell us that they perform and also study and how they motivate these actions. The project is called "Training camp" because the schools that are included make common adaptations for decoding training, based on standardized tests, which are similar to training activities in the sports world.

We interviewed 12 teachers and encouraged them to talk about their work on developing their pupils' decoding skills in the context of a locally developed reading project focused on decoding training. By using a narrative method, we want to contribute with knowledge about how teachers make different assessments, where information is interpreted and forms the basis for adjustments, which according to the teachers, contribute to improved decoding ability of the pupils'. A special interest is directed at how the teachers motivate their actions, that is, what they themselves see as the main point of making the adjustments they make.

Through narrative analyzes we have studied the teachers' narratives about their work with assessment and adaptation of the decoding training.

We present three narratives that illustrate different types of assessment and actions of adaptations that, according to the teachers, are important for pupils' decoding development. The narratives also include how the teachers motivate these actions in different ways. The first narrative, named *Listening and Challenging*, focuses on cognitive assessment and adaptation aspects and an adaptation action that focuses on the critical aspects of decoding. The second narrative, named *To Consider and Simplify*, focuses on the teacher's search for the right adaption. In the narrative, the teacher describes both cognitive and social assessment aspects. The third narrative, named *Making Independent Adaptations*, describes a challenging teaching situation and an adaptation act that goes beyond the project's established form. This narrative presents assessment and adaptation aspects of cognitive as well as social aspects. In the narratives, both cognitive and social assessment aspects emerge as central to the teachers' adaptation actions. These are often used in an interaction that is of great importance for the teachers' work in finding the right adaptation.

In the discussion, we highlight different perspectives that appear in the teachers' motivations and discuss the importance of teachers adapting their teaching in different ways based on the assessments the teachers tell us about and how they motivate their actions.

The study points to the importance of the professional teacher's competence and the importance of giving teachers the opportunity to make refined and historically grounded assessments for successful reading projects of this type. The study also shows that both social and cognitive assessment aspects should be given room in research on teachers' assessment work and in the pedagogical work with early reading education.

Stefan Lund: School desegregation policy: increasing equality and social cohesion in multicultural schooling

A critical mass of studies in Sweden show that residential segregation in combination with school choice policies has led to increased ethnic school segregation (cf. Dahlstedt, 2018; Dovemark & Holm, 2017; Bunar & Sernhede, 2013; Trumberg, 2011; Andersson et al., 2010). This trend is seen most vividly in large and mid-sized cities (cf. Lund, 2015; Ambrose, 2016; Kallstenius, 2010; Lidegran, 2009). However, as an unintended and unplanned outcome of the 2015 migration crisis, ethnic school segregation in Sweden is no longer solely an urban phenomenon. Thirty years after the reform that transferred the responsibility for education from the central government to the municipalities, actions are being taken in rural regions to implement desegregation policies in order to meet the goals of equality put forth by the Swedish Education Act.

In this paper I discuss a municipality where desegregation policies target children in public primary schools through school mergers and bussing. Children who previously studied at three P-6 schools are bussed to two P-3 schools and one 4-6 school. The purpose of the paper is to describe and analyze how a desegregation narrative is articulated by municipal policy actors (politicians, civil servants, and principals) and to explain how this narrative is supported by contextual circumstances and processes.

This paper is built on document analysis (pre-investigations and evaluations of the desegregation policy) and interview data with three politicians, two officials, and five headmasters, as well as one parent who led the protests against the school desegregation policies. It draws on Jeffrey C. Alexander's theory of immigrant incorporation, which builds on the assumption that democratic societies include a civil sphere that "...defines itself in terms of solidarity, the brotherly and sisterly feeling of being

connected with every other person in the collectivity” (Alexander & Tognato, 2018, p. 17). In this perspective, the notion of performing change through desegregation policy can be viewed as an action of solidarity; of working for “the expansion of the discourse of liberty” (Alexander, 2006, p. 551). The results demonstrate that both structural and cultural conditions make the policy initiative of desegregation possible.

This region has a long history of labor migration that has come to influence the community’s beliefs about and experiences of immigration, regarding it as a positive aspect of economic and cultural development. The results indicate that the school desegregation policy narrative started at a grassroots level, with a unifying belief among school actors that ethnically heterogeneous school cultures would improve the school’s ability to fulfill the Swedish Education Act’s overall objectives; namely, to ensure that all children are given equal opportunities for personal knowledge development, to counteract prejudice and intolerance, and to develop students’ understanding of society’s cultural diversity. In order to accomplish this, they have implicitly or explicitly imbued their engagement and public performances with notions of the necessity to expand the horizons of solidarity. In other words, they are committed to a belief that schooling is or can be a vital part of civil repair.

The desegregation narrative is supported by the available school buildings, the size of the city, and the short distance between schools, plus a limited school marketization. There is only one free school on the local school market, reducing the options for “white flight” (Swedish middle-class parents taking their children out of the desegregated schools and searching for other educational options), which in turn empowers the desegregation policy initiative. Further, educational politicians in the municipality, independent of their political affiliation, have come to espouse a similar and unifying image of the purpose of schooling. Persistent communication of and transparency around the main purposes of the reform have produced a vital center of a shared belief, from politicians to teachers, which has eventually also managed to turn parents’ concerns, fears, and anger into trust and confidence. Thus, the results show that what Alexander (2011) calls a re-fusion of meanings is critical for making sense of the policy and its consequences for stakeholders in the process of reorganizing primary education in order to accomplish desegregation policy.

Catarina Schmidt: Culture Clinics as a Community Practice around Children's Literature - "We come straight into this together!"

An increasing number of children in Sweden now read fewer books than before or no books at all in their spare time. It is thus imperative that we interrogate the community practices relevant to the consumption of children's literature. This paper draws on a case study where we examine the *Kulturakuten* initiative [Culture Clinic], which aims to promote reading engagement among children within the context of Leisure Time Youth Centres. The purpose of the study is to shed light on the epistemological assumptions that inform the initiative. This study focuses on the interactions and the talk about the initiative where the promotion of reading practices was analyzed in terms of the practices' underlying assumptions. The results of the study indicate the initiative makes immediate and perceptual reading possible, an observation that is predicted by reader response theories. I argue that reading involves several dimensions, including (i) automatized decoding of script, (ii) different levels of reading comprehension, (iii) reading engagement, and (iv) critical and analytical reading of visual and auditive information in combination with script. Furthermore, I claim that these dimensions need to be integrated with each other when reading practices for children are designed. In this context, immediate and perceptual reading can constitute an important bridge towards reflective and critical reading. Simultaneously, immediate and perceptual reading can be deployed to support children in their development of automatized decoding. In this domain, children's literature plays a crucial role.

Catarina Economou: Fiction in the school subject Swedish as a Second Language. Teachers' and students' perspectives on motivations and selection of literary texts.

This article focuses on teachers' views and motivations of literary texts and the selection of these, in the school subject Swedish as a second language in upper-secondary school. The school subject of Swedish as a Second Language can be described as a sister subject to Swedish as a mother tongue and is offered to relatively newly arrived students. The goals of the subject are similar to Swedish but with a focus on language development. The way to reach the goals is different as the subject offers a lot of support. The aim of

the presented study is to illustrate and analyse the motivations behind teachers' selections of literary texts they choose to use. In addition, students' views on these selection criteria are also included in the aim.

The main theoretical framework in this qualitative study is Kathleen McCromick's socio-cultural model of reading and literature teaching (1994) as well as Rita Felski's concepts of modes of textual engagements (2008).

The empirical material consists of tape-recorded and semi-structured interviews with eight teachers and 15 students, independent of each other, from three upper secondary schools.

A thematic content analysis is used to find patterns and then themes to be applied in conjunction with the interpretation of the material. The results show that teachers find literature useful as it may provide knowledge of and various perspectives on life and society, even though second language pupils, as the curriculum points out, do not take part in the history of literature or knowledge about authors in their course. Furthermore, and in many cases foremost, an important motivation is that literature helps to develop multilingual students' knowledge of reading comprehension, grammar and vocabulary of the Swedish language. According to the teachers, literature may also provide students with insights and knowledge of Swedish culture, in some ways with an assimilatory ambition to include the students in the Swedish culture (and way of living). Literature that includes a high recognition aspect is often selected and the teachers argue that this can help the students to gain perspectives on their own lives, which the students most often appreciate. The teachers adjust their selection of literary texts after the expectations they have on the group of students, but in some ways they have a shortcoming perspective on the students' language and literary repertoire. The students themselves show a positive approach to the schools' selections and to the arguments the teachers give. However, the students call for more contemporary texts as well as global selections, as the selection of literature was found to be traditional and Western. The students also search for more alien and challenging literature and they point out that far too often they have to take part of literature with a recognition factor of being an immigrant. Overall, the results make visible the needs to further discuss the conditions and terms under which different groups of students can be enriched or limited by the selection of literary texts in teaching Swedish as a second language.

Essä

Lärarskap: en essä om vad det innebär att vara lärare

Peter Lilja
Malmö universitet

Johan Dahlbeck
Malmö universitet

ABSTRACT

Detta är en essä om hur vi bättre kan förstå vad det innebär att vara lärare. Den tar avstamp i en aktuell skoldebatt om vilka uppgifter som egentligen ingår i lärares arbete och vad det betyder att vara lärare. Diskussionen om vad det innebär att vara lärare utgår i regel från att undervisning är kärnan i lärares arbete, men undervisningsbegreppet i sig är sällan föremål för diskussion. I denna essä gör vi en filosofisk undersökning av undervisningsbegreppet utifrån ett antal kriterier som vi menar vara centrala för att förstå den pedagogiska relationens olika roller. Vi föreslår begreppet *lärarskap* som beteckning för lärares liv och arbete.

INTRODUKTION

I den offentliga debatten om svensk skola och den svenska skolans många utmaningar hamnar fokus ofta på frågan om lärarens roll och uppgift. Från flera håll hörs varningsrop om de många hinder och krav som försvårar läraruppdraget och som hindrar lärare från att utföra sitt arbete. Lärarförbundets ordförande Johanna Jaara Åstrand skriver exempelvis att "[l]ärare används som administratörer, vaktmästare och mycket mer – trots att lärarkompetensen är mer eftersökt än någonsin. Förutom att det är slöseri har det skapat en ohållbar arbetssituation på många håll. Mycket mer måste

hända här och nu för att lärare ska få vara just lärare” (Läraryrket, 2016, s. 3). Idén om att lärare måste få vara lärare tycks vara ett centralt motiv i den samtida svenska skoldebatten (Lindqvist, 2020). Under rubriken ”Låt lärarna vara lärare” konstaterar Expressens ledarsida följande: ”Lärare väljer i regel läraryrket för att de vill undervisa. Det var inte sociologer, poliser eller pr-gurus de drömde om att bli när de sökte sig till skolans värld” (Expressen, 2017-01-25). I samma anda fortsätter Jaara Åstrand när hon kräver att ”[k]ommuner och fristående skolor måste ta ansvar för att inte lägga på arbetsuppgifter utan att också ta bort, och skapa tid för lärare att hinna med sin undervisning” (Läraryrket, 2016, s. 3). Att vara lärare tycks, enligt såväl Läraryrket som Expressen, alltså vara synonymt med att undervisa. Eftersom det i debatten framstår som självklart vad det egentligen innebär att vara lärare, det vill säga att undervisa, blir frågan om den svenska skolans framtid främst en fråga om hur och vilka arbetsuppgifter som skall omfördelas inom skolans institutionella ram.

Att vara lärare är således att undervisa, men vad undervisning egentligen är eller bör vara är inte en lika självklar del av diskussionen. Snarare tydliggörs i olika inlägg de delar av lärares vardag som inte anses höra till lärararbetet, alltså undervisningen. För Läraryrket handlar det om att administrativa och diverse praktiska uppgifter stör utrymmet för undervisning medan Expressens ledare (för att fortsätta med våra exempel) understryker uppfostran och socialisering som delar av lärares vardag som egentligen borde hanteras av andra – framförallt föräldrar – i syfte att möjliggöra för lärarna att fokusera på det som en gång fick dem att söka sig till skolans värld.

Att konstatera att lärare inte bör syssla med uppfostran, socialisering, administration eller allt-i-allo-arbete besvarar dock inte frågan om vad undervisning är. Och om frågan om vad det är att vara lärare är central för diskussionen om den svenska skolan och dess förutsättningar, så torde frågan om vad undervisning är vara en grundläggande utgångspunkt för denna diskussion. Men om lärare inte tillåts vara lärare, så blir det också svårt att besvara frågan empiriskt, eftersom de vi kallar lärare inte längre sysselsätter sig med de aktiviteter som utgör grunden för deras titel. Därmed blir frågan om vad undervisning är till en filosofisk fråga som behöver studeras för att möjliggöra en konstruktiv diskussion om läraryrkets ramar och grundförutsättningar. Frågan är filosofisk eftersom den är normativ i bemärkelsen att den vill något med begreppen lärare och undervisning. Det betyder att begreppen inte bara beskriver fenomen utan också pekar ut riktningar för dessa fenomen. Frågan om vad det är att vara lärare blir därmed intimt förknippad med frågan om vad en lärare *bör* vara och därmed blir frågan om vad undervisning är till en fråga om vad undervisning *bör* vara. Det är först när dessa begrepp fått en tydlig riktning som politiska lösningar på olika problem kan formuleras. Den filosofiska metoden syftar därmed till att både klargöra och rättfärdiga idéer som vid en första anblick kan förefalla självklara

men som vid närmare granskning kan vara motsägelsefulla och/eller konfliktfyllda (Curren, 2007, s. 2). Idén om undervisning kvalificerar sig som precis en sådan idé som i vardagssammanhang uppfattas som självklar, men som vid närmare granskning är svårdefinierad och konfliktfylld. Svårdefinierad därför att frågan om vad undervisning är oftast bara hänvisas tillbaka till frågan om vad det är att vara lärare (vilket resulterar i ett cirkelresonemang) och konfliktfylld därför att begreppet rymmer många tillsynes oförenliga ideal.

Utbildningsfilosofin har under lång tid sysselsatt sig med frågan om vad lärare bör göra och om vad undervisning bör vara (se till exempel Hansen, 2001; Carr, 2003; Noddings, 2002). Med andra ord så finns det en rik tradition att utgå ifrån om vi vill fördjupa oss i frågan om vad undervisning, och därmed kanske lärares arbete, bör vara. Den stora förtjänsten med att angripa frågan från ett utbildningsfilosofiskt och begreppsanalytiskt perspektiv, åtminstone inledningsvis, är att det ger oss möjlighet att mejsla fram hållbara kriterier som gör att fenomen som undervisning och lärare kan förstås som mer eller mindre bra. Att nöja sig med att konstatera att administration och uppfostran hindrar lärare från att vara lärare hjälper oss inte att kvalificera vad ett gott lärararbete är. För att kunna göra det behöver vi först skaffa oss en djupare förståelse för vad det innebär att vara lärare och hur det skiljer sig ifrån andra yrken, roller eller identiteter. Först då kan vi ta steget från att sortera enskilda arbetsuppgifter till att utstaka en normativ riktning för ett gott lärararbete. I denna essä vill vi försöka erbjuda ett möjligt svar på frågan om vad som utgör grunden för lärares arbete och därmed öppna upp nya och oprövade vägar i debatten om vad det innebär att låta lärare vara lärare.

ATT VARA LÄRARE OCH ATT UNDERVISA

Ett sätt att närma sig frågan om vad undervisning är kan vara att göra en första distinktion mellan olika sätt att ge begreppet innebörd. Utbildningsfilosofen David Carr (2003) skiljer på undervisning som en mer allmän aktivitet (där en människa lär någon annan någonting) och som en del av en specifik praktik, det vill säga utbildning. När undervisning betraktas som en allmän aktivitet kan den ske var som helst och vem som helst kan vara den som leder undervisning (förutsatt att den personen kan något som den mottagande parten inte kan). Som allmän aktivitet saknar undervisning ett vidare syfte än att själva lärandet av det specifika exemplet sker. Till exempel kan ett äldre syskon undervisa ett yngre syskon i hur man knyter sina skor utan att nödvändigtvis ingå i ett mer långvarigt åtagande.

När undervisning betraktas som en del av praktiken utbildning så förändras begreppet på två sätt. Dels får aktiviteten ett vidare syfte eftersom utbildning handlar om mer än att lära ut enskilda förmågor, dels innebär det att rollen som den undervisande inte längre kan göras anspråk på av vem som helst, när

som helst. Aktivitetens vidare syfte har att göra med skillnaden mellan att ha lärt sig något konkret och att vara utbildad. För utbildningsfilosofen R. S. Peters (1964) handlar utbildning inte bara om att lära sig saker, utan om att initieras till kunskapstraditioner som möjliggör ett rikare liv, såväl individuellt som socialt och ekonomiskt. Peters beskriver vad det är att vara utbildad på följande sätt:

To be educated is not to have arrived at a destination; it is to travel with a different view. What is required is not feverish preparation for something that lies ahead, but to work with precision, passion and taste at worth-while things that lie to hand. These worth-while things cannot be forced on reluctant minds, neither are they flowers towards which the seeds of mentality develop in the sun of the teacher's smile. They are acquired by contact with *those who have already acquired them and who have patience, zeal, and competence enough to initiate others into them.* (Peters, 1964, s. 47-48, vår kursivering)

Eftersom människor lär sig saker av varandra överallt och hela tiden, blir undervisnings-begreppet betraktat som allmän aktivitet oanvändbart för att definiera vad som utmärker lärarrollen. Det ger oss inga beständiga kriterier att utgå ifrån när vi ska särskilja gott lärarskap från ett mindre gott. Om vi däremot tar vår utgångspunkt i Peters idé om att utbildning kräver närvaro av någon som initierats i kunskapstraditioner och som är kapabel att initiera andra i dessa får vi möjlighet att börja utarbeta användbara kriterier (exempelvis tålmod, ihärdighet och kompetens). Från Peters citat kan vi utläsa två centrala dimensioner i vad undervisning består av. Å ena sidan handlar det om lärarens förmåga att etablera och upprätthålla relationer med elever och å andra sidan handlar det om lärarens omdömesförmåga i relation till sitt ämnesområde. För att kunna identifiera och peka ut det värdefulla (*worth-while things*) behöver läraren dels vara orienterad i sina kunskaps-traditioner, dels ha förmågan att avgöra vad inom dessa traditioner som är särskilt berikande för eleverna i ett bredare perspektiv.

Att bekanta sig med en kunskapstradition kan betraktas som en teknisk förmåga att utveckla i den meningen att det handlar om att orientera sig i ett ämnes metoder, centrala principer och tillämpningsområden¹. Som utbildning betraktat krävs dock att syftet med att utveckla dessa tekniska förmågor är större än förmågorna i sig, det vill säga att de på ett eller annat sätt förhåller sig till en etisk dimension som handlar om hur de bidrar till ett gott liv för såväl individen som samhället. I den mån undervisning betraktas som en allmän aktivitet krävs alltså inte något utöver den tekniska förmågan i sig. Som en del av ett utbildningsprojekt förutsätts dock att undervisning förhåller sig såväl till den tekniska förmågan som till den etiska dimensionen. Lärares omdömesförmåga måste därför riktas i två riktningar samtidigt. Å ena sidan

måste den riktas mot ämnesområdet och å andra sidan måste det riktas mot elevernas etiska utveckling som individer och samhällsmedborgare. Paul Farber och Dini Metro Roland uttrycker det på följande sätt i sin bok *Why Teaching Matters* (2020):

Teachers aren't creating widgets, they are nurturing the passions and potentials of human beings. We want our students to not only learn how to read but also love reading. It is the human context of teaching that renders good judgement in teaching something more than sound technique. (s. 109)

Om undervisning därmed inte bara består av att förmedla teknisk kunskap (att lära någon läsa²) utan dessutom innefattar den etiska dimensionen som ger en vidare mening åt dessa tekniska kunskaper (att älska att läsa och att genom läsning berika sitt liv), måste vi fråga oss vad, mer specifikt, dessa dubbla aspekter kräver av lärare? Att förmedla teknisk kunskap är den tillgängligare och kanske mest omedelbara tolkningen av undervisningsbegreppet eftersom den är opersonlig och konkret. Problemet här är att om detta vore den enda aspekten av vad det innebär att undervisa så vore det inte effektivt eller ekonomiskt försvarbart att utbilda och anställa lärare då kunskapen i fråga lika gärna skulle kunna förmedlas av experter via instruktionsfilmer på Youtube. Att förmedla sådan teknisk kunskap kan alltså inte vara hela innebörden i vad det betyder att undervisa i ett utbildnings-sammanhang. För att undervisning ska förstås inom ramen för utbildning krävs då att de opersonliga och konkreta kunskaperna och förmågorna sätts in i ett personligt och abstrakt sammanhang. Att lära sig läsa handlar därmed inte bara om att kunna sammanfoga ljud och avkoda tecken, utan om att initieras i läsning som mänsklig praktik av någon vars intention sträcker sig bortom förmedlingen av den tekniska förmågan. Det handlar alltså inte bara om att kunna lära sig läsa utan också om att förstå hur detta kan bli en del av ett rikare liv (genom att göra det i sällskap med någon som förmår illustrera detta). Att gå från att vara lärare till att bli en *bra* lärare tycks därmed handla om att finna en balans mellan dessa båda nödvändiga dimensioner. Carr uttrycker det så här:

Thus, good teachers are not those who apply off-the-peg strategies of pedagogy or management for the quasi-technical manipulation of this or that impersonal learning process, but those whose approach is characterised from the outset by sensitive interpersonal engagement with the unique needs and interests of particular human persons: the very best teachers are invariably remembered for their human touch, and their transactions with pupils are better conceived as *relationships* grounded in genuine care and concern for the particular interests and needs of others. (Carr, 2003, s. 24)

Förutom teknisk kunskap, behöver således lärare också bemästra det som Carr kallar *the human touch*. Det betyder att lärare behöver kunna etablera förtroendefulla relationer med sina elever, både som individer och som kollektiv. Det handlar både om förmågan att skapa en kollektiv miljö som möjliggör utbildning och att se till varje enskild elevs behov och förutsättningar, vilket antyder komplexiteten i lärarens uppgift. Den här komplexiteten yttrar sig bland annat i spänningen mellan roll och person.

Att endast betrakta läraruppdraget som en roll förutsätter en skarp gränsdragning och en avsevärd distans mellan lärare och elev. Distansen bygger på idén om att läraren (experten) har kunskap som eleven saknar och att elevens brist på kunskap kan åtgärdas enligt samma logik som när exempelvis läkaren diagnostiserar och behandlar sin patient. Idealet här är en neutral och opersonlig expert som med precision och effektivitet kan använda sin kunskap för att återställa patientens hälsa. Eleven skiljer sig dock från patienten i att den inte är i behov av att återställas utan snarare möter läraren i en ömsesidig ambition om att växa eller utvecklas som människa. Om vi, å andra sidan, betraktar läraruppdraget som en fråga helt och hållet om personliga relationer så är det oklart vem som ska initiera vem till vad och på vilka grunder. Precis som i frågan om att förstå undervisning som teknisk eller etisk verksamhet så handlar spänningen mellan roll och person i läraruppdraget om att hitta en balans mellan å ena sidan rollens naturliga auktoritet och ansvar att välja ut det värdefulla i olika kunskapstraditioner och å andra sidan personens förmåga att levandegöra dessa i relationen med eleverna såväl individuellt som i grupp. Lärarens uppgift kan därför inte bara vara att neutralt peka ut objekt och förhållanden i världen så som sanna, utan måste dessutom innebära att illustrera värdet av kunskapen för ett rikare liv. Lärarens person blir dessutom central som en förutsättning för den relation som utbildning kräver. David Hansen beskriver detta på följande sätt:

This ongoing task calls on teachers to cultivate their own persons: their capacity to be morally, aesthetically, and intellectually attentive to students and to be patient and steadfast through the inevitable moments of uncertainty that accompany the work. [...] [I]t takes a person *in* the role to recognize, respect, and respond to the persons in the role of student (Hansen, 2018, s. 26).

Precis på samma sätt som att det behövs en person i lärarrollen för att kunna upprätta en meningsfull relation med elever, så är denna relation en förutsättning för att undervisning ska förmå sammanlänka utvecklandet av tekniska kunskaper och förmågor med det vidare syfte som krävs för att vi ska kunna kalla det utbildning. Att undervisa handlar därmed i grunden om en lärares förmåga att å ena sidan levandegöra ett ämnesinnehåll och å andra sidan, genom sitt sätt att vara med andra i världen, exemplifiera värdet av

kunskapen i ett större sammanhang. Detta sammanhang är etiskt i den mån det handlar om ett förkroppsligande av en lärares förhållningssätt till livet och de människor och händelser som läraren möter (Hansen, 2001, s. 32). På så vis rör detta, enligt Hansen, lärarens moraliska sensibilitet och förmåga att förena förnuft och känsla genom att fylla yrkesrollen med en levande, kännande person. Förutom att läraren behöver en god ämneskunskap behöver läraren därmed också utveckla sin moraliska sensibilitet (sitt sätt att utöva omdöme) för att kunna hjälpa andra människor att utveckla sitt omdöme (Hansen, 2001, s. 33). Det som utmärker lärarens roll i relationen till eleverna är alltså dels att läraren har djupare ämneskunskap, dels att läraren förmår agera förebild såväl i relation till ämnet som till livet i stort. Lärarens förebildlighet i denna bredare bemärkelse tycks därför omöjliggöra en skarp gränsdragning mellan undervisning och fostran. Fostransaspekten av undervisning handlar alltså om att binda ihop ämneskunskap med ett bredare, etiskt och personligt syfte. Det är alltså först när ämneskunskapen, genom fostran, kan förenas med detta vidare syfte som vi kan prata om undervisning i ett utbildningssammanhang. Detta betyder givetvis inte att lärarrollen och föräldrarollen är utbytbara. Dessa roller bygger på olika typer av relationer, och för att tydliggöra detta behöver vi titta närmare på vad som utmärker relationen mellan lärare och elev.

DEN PEDAGOGISKA RELATIONENS BETYDELSE

Som vi redan har konstaterat kan vi alltså inte förstå den pedagogiska relationen som en relation som den mellan läkaren och patienten eftersom den inte har som ideal att vara opersonlig eller neutral. Vi kan inte heller förstå den som den mellan en förälder och dess barn eftersom den inte kan nöja sig med att vara helt personlig. Snarare lånar den pedagogiska relationen aspekter av båda dessa andra sorters relationer i ett specifikt syfte. Från den mer opersonliga relationen lånar den pedagogiska relationen idén om ett konkret gemensamt mål att avsiktligt sträva mot. För läkaren och patienten handlar detta om att så effektivt som möjligt återställa patientens hälsa men i den pedagogiska relationen handlar det snarare om ett mer långsiktigt gemensamt arbete mot djupare kunskap och förmågan att använda denna i relation till idén om ett gott liv. En annan gemensam nämnare är obalansen i kunskap. Läkarens kunskapsövertag är nödvändigt i relation till den medicinska kunskap som behövs för patientens tillfrisknande. Däremot behöver läkaren inte nödvändigtvis ha mer livserfarenhet än patienten. Relationen mellan lärare och elev präglas också av en obalans i kunskap, men här handlar denna obalans om såväl teknisk kunskap som livserfarenhet (i betydelsen förmågan att knyta denna kunskap till strävandet efter ett gott liv).

Relationen mellan barn och föräldrar är i regel både personlig och livslång. Den pedagogiska relationen kan och bör vara både personlig och långvarig

men skiljer sig från relationen mellan föräldrar och barn genom att den är valbar och betingad av en gemensam strävan efter en viss sorts kunskap. En pedagogisk relation kan därmed nå ett naturligt avslut då eleven initierats till de kunskapstraditioner som läraren representerar. En förälder, å andra sidan, kan vanligtvis inte välja att avsluta relationen då syftet med den anses vara uppfyllt. Rollerna i en relation mellan föräldrar och barn kan dessutom förändras genom livet på ett sätt som inte sker i en pedagogisk relation.

Den pedagogiska relationen är dessutom alltid mer än personlig eftersom det övergripande syftet med relationen är att överlämna ansvar för hela världen till en ny generation, och inte bara säkerställa släktens fortlevnad. I ett utbildningssammanhang har därmed alltid den pedagogiska relationen såväl individuella som kollektiva ambitioner. Den pedagogiska relationen bygger således på en intern hierarki mellan lärare och elev, men den är samtidigt ömsesidig, personlig och behöver vara grundad i idén om något gemensamt. Norm Friesen beskriver förutsättningarna för den pedagogiska relationen så här:

Education in this sense is also seen as an intergenerational enterprise in which the older generation takes care of and also prepares the younger for the future. The older generation does this by passing on what it and previous generations have learned in interchange with the young. Experientially, this means that education is marked by a division, a split between the lifeworld and experience of the older generation, the teacher or educator, and the lifeworld and experience of the younger, the educand. For Schleiermacher, as well as for Dilthey and Nohl, this division and interdependency between younger and older represents the precondition for all educational thinking, engagement and experience. (Friesen, 2017, s. 745)

Utifrån detta kan vi konstatera att den pedagogiska relationen aldrig kan vara enbart personlig eftersom den samtidigt också är en relation mellan generationer. En enskild lärare kan därför inte på egen hand avgöra hur en sådan relation ska se ut eller vad den ska sträva mot utan är beroende av idén om en gemensam värld och kunskapstraditioner som en gång etablerats i syfte att beskriva och förstå denna. Lärarens syfte är således att introducera elever till etablerade kunskapstraditioner för att göra det möjligt för dem att förstå och så småningom överta ansvaret för världen. Eleven är därmed beroende av läraren för att få tillgång till den gemensamma världen på ett sätt som andra relationer inte förmår. Den pedagogiska relationen består därmed alltid av tre olika delar: eleven, läraren och världen (manifesterad genom kunskaps-traditioner/ämnen). En pedagogisk relation kräver således alltid något mer än bara den personliga dimensionen mellan lärare och elev. Syftet med att etablera personliga band mellan lärare och elev, i en pedagogisk relation, är att möjliggöra för eleven att skapa en egen relation till världen. Idén om en

gemensam värld är alltså alltid både utgångspunkten och målet för den pedagogiska relationen.

Med utgångspunkt i resonemanget ovan blir det intressant att titta närmare på hur lärarens uppgift i en sådan pedagogisk relation ser ut. Lärarens uppgift inom ramen för en pedagogisk relation kan sägas karaktäriseras av begreppen auktoritet, omsorg och omdöme. I förhållande till samtliga dessa begrepp måste läraren också förmå balansera mellan ansvarstagande och ömsesidighet. Lärarens position i den pedagogiska relationen utmärks först och främst av en specifik sorts auktoritet. Denna grundar sig framförallt i det faktum att läraren besitter kunskaper som eleven inte har. För Hannah Arendt (2006) bygger den här formen av auktoritet på att läraren axlar ett ansvar för att representera en del av den gemensamma värld som eleverna ska introduceras till. Samtidigt understryker hon betydelsen av att denna lärarauktoritet är tillfällig och kontextuell och att den bygger på frivillighet från såväl lärare som elever (till skillnad från föräldraauktoritet). Om relationen bygger på tvång och hot eller på ständig förhandling är det ett tydligt tecken på att denna auktoritet saknas. Detta betyder två saker. För det första innebär det att läraren ansvarar för att göra ett urval i relation till sitt undervisningsämne och att detta urval i förlängningen förstås som en del av en större initiering till den gemensamma världen. För det andra innebär det att den pedagogiska relationen är beroende av elevens tillit till lärarens auktoritet och ansvarstagande. Det är alltså läraren som ansvarar för att varje enskild elev, utifrån sina förutsättningar, får möjlighet att bekanta sig med världen i en relation som är ömsesidig men aldrig helt symmetrisk.

Den för auktoriteten nödvändiga ömsesidigheten förutsätter att läraren förmår bygga omsorgsfulla relationer med sina elever. En fungerande pedagogisk relation bygger alltså, förutom på auktoritet, på omsorg. På ett grundläggande plan är det en omsorg om världen som motiverar såväl lärare som elever i deras gemensamma pedagogiska strävan. Dessutom förutsätter den pedagogiska relationen en ömsesidig omsorg mellan lärare och elev i den konkreta undervisningspraktiken. Det är alltså en omsorg på två nivåer, där den ena nivån handlar om viljan att bevara världen för kommande generationer³ och den andra nivån handlar om viljan att upprätthålla en tillitsfull relation som möjliggör för lärare och elev att mötas i ett gemensamt utforskande av världen här och nu. För Nel Noddings (2002) är omsorgsrelationen mellan lärare och elev en förutsättning för att kunna koppla ihop det vardagliga arbetet i skolan med ambitionen att rusta eleverna för att finna sin egen plats i världen som vuxna. Ett sätt att synliggöra sådan omsorg i en utbildningskontext är, enligt Noddings, att ge utrymme för och delta i olika former av lärarledda konversationer. Hon skiljer mellan vardagliga, formella och eviga konversationer och understryker betydelsen av vardagliga samtal som en förutsättning för att kunna ta sig an såväl frågor av mer formell kunskapsbetonad art som de eviga frågorna om vad som utgör

ett gott liv nu och i framtiden. För att kunna hjälpa eleverna att nå utanför sin egen värld måste alltså läraren ta ansvar för att möta eleverna där de befinner sig för att sedan tillsammans utforska det de ännu inte känner till. Läraren måste alltså vara en förebild för sina elever, men detta förutsätter att läraren förmår göra sig relevant i relation till den värld i vilken eleverna befinner sig:

To be effective as models, however, teachers have to be real people, people whose life experiences, desires, and disappointments seem real and lead students to believe that they can also become educated persons – without becoming alien creatures. (Noddings, 2002, s. 144)

I det här sammanhanget handlar inte förebildlighet om att illustrera ett exemplariskt liv, utan om att läraren förmår visa sin person för eleverna på ett sätt som gör det möjligt för dem att identifiera sig med idén om att de också kan nå dit läraren är. För att detta ska fungera behövs en ömsesidighet i relationen där såväl lärare som elev har tillräcklig tillit för att kunna investera sin person i respektive roll.

Utöver auktoritet och omsorg karaktäriseras lärarens uppgift (inom ramen för en pedagogisk relation) också av omdömesförmåga. Läraren måste besitta omdöme i relation till såväl sitt kunskapsområde som till sina elever. I relation till kunskapsområdet handlar det om förmågan att välja ut vad som är centralt och relevant inom fältet och i relation till eleverna handlar det om att kunna avgöra vad olika elever behöver i fråga om stöd, hjälp och motstånd. Lärares omdömesförmåga är ständigt aktiv i relation till såväl ämne som till elever:

Before setting foot in the classroom, teachers must render judgments in anticipating and planning for what they will do and what might unfold. Then, in the presence of students, their judgment accelerates in reaction to new developments as they emerge in practice. Finally, teachers must respond to student work, dwell on particular things that took place and adjust their teaching going forward. The work of teacher judgment is never done (Farber & Metro-Roland, 2020, s. 103).

Av detta framgår det tydligt att lärarens ansvar inom ramen för en pedagogisk relation handlar om att använda sin omdömesförmåga på ett sätt som tar hänsyn till de krav som ställs av såväl den aktuella kunskapstraditionen som av den grupp elever läraren möter. Att använda sin omdömesförmåga handlar i stor utsträckning om förmågan att svara upp mot det som händer i stunden och förutsätter därmed en typ av relation som inte går att separera på något uppenbart vis från frågor om fostran och socialisering. Lärarens omdöme i relation till sina elever bygger i grunden på en ömsesidighet eftersom läraren, med fingertoppskänsla, måste kunna läsa av och justera sin undervisning i relation till elevernas respons och sinnesstämning. Att som lärare ha auktoritet, vara omsorgsfull och omdömesgill är alltså en förutsättning för ett

gott lärarskap. Dessa dimensioner är intimt sammanlänkade och kan inte separeras från varandra utan att grunden för ett gott lärarskap rubbas. Det är dessa tre dimensioner som tillsammans upprätthåller lärarens position i den pedagogiska relationen. Positionens stabilitet avgörs av i vilken grad läraren förmår balansera mellan ansvar och ömsesidighet i relation till samtliga tre dimensioner.

I den här essäns avslutande del kommer vi, med utgångspunkt i resonemanget ovan, att återvända till frågan om vad det innebär att låta lärare vara lärare. Eftersom undervisning i ett utbildningssammanhang kräver en etisk dimension så går det svårligen att hävda att lärares möjligheter att undervisa kräver att aspekter som fostran och socialisering undantas från lärares arbete. Som vi har sett ovan så är undervisningsbegreppet intimt förknippat med en pedagogisk relation som i sin tur förutsätter en balans mellan lärares auktoritet, omsorg och omdöme, vilka alla är relationellt betingade. För att göra diskussionen om vad lärares arbete handlar om rättvisa kommer vi att föreslå begreppet *lärarskap* som ett sätt att bättre fånga in undervisningens dynamik och lärarens roll i en pedagogisk relation.

LÄRARSKAP

Problemet med undervisningsbegreppet, så som det används i debatten om vad som utgör grunden för lärares arbete, är att det är högst oklart huruvida undervisning ska förstås som en allmän aktivitet (jfr engelskans *instruction*) eller som en specifik aktivitet relaterad till utbildning (jfr engelskans *teaching*). Om undervisning förstås som en allmän aktivitet så verkar det enkelt att skilja den från andra aktiviteter så som uppfostran och socialisering. Problemet är dock att det inte går att motivera varför denna aktivitet skall förbehållas lärare (exempelvis genom legitimation). Vem som helst kan, med andra ord, bedriva undervisning betraktad som allmän aktivitet. För att undervisning ska kunna förstås som en del av ett utbildningsprojekt behöver kunskapsutvecklingen ske i relation till ett vidare syfte som handlar om att förena kunskap och färdigheter med en idé om hur dessa bidrar till ett gott liv för individen och samhället i stort. Detta innebär i sin tur att undervisning inte går att separera från vare sig fostran eller socialisering (även om dessa aspekter inte ensamma definierar undervisning i ett utbildningssammanhang). Med begreppet *lärarskap* vill vi beskriva den undervisning och fostran som sker i en pedagogisk relation mellan lärare, elev och värld. Lärarskap bör därmed inte förväxlas med en förståelse av undervisning som en allmän aktivitet eftersom en sådan inte förutsätter den relationella aspekt som är själva fundamentet för lärarskap. Det är med andra ord djupt ironiskt att själva grunden för det vi kallar lärarskap numera uppfattas som ett av de centrala problemen och det som hindrar lärare från att vara lärare. Karsten Kenklies uttrycker detta på följande sätt:

What would be (and maybe used to be) central to being a teacher and being a student – namely: being in a pedagogical relationship to a specific person [...] – has in its institutionalised form been transformed into being part of an arrangement in which the establishment of personal relations is, if at all, of only secondary importance (and, more often than not, isn't successful at all) (Kenklyes, 2019, s. 548).

Begreppet lärarskap gör det möjligt för oss att prata om det lärare gör på ett sätt som är mer specifikt och möjliggör en diskussion om förutsättningarna för undervisning i ett utbildningssammanhang. Att förstå lärares arbete mot bakgrund av den pedagogiska relationen innebär att fokus hamnar på den ansvarsfyllda roll lärare måste axla och den ömsesidighet som legitimerar denna. Vad är det då som behövs för att lärare skall kunna åtnjuta den form av auktoritet som är en av grundförutsättningarna för ett gott lärarskap? Från vårt perspektiv kräver detta en genomlysning av två centrala dimensioner av lärares arbete. För det första handlar det om att etablera den tillit som krävs (från familjer och från skolmyndigheter och politiker⁴) för att lärare ska ha möjlighet att använda sitt omdöme i relation till såväl sina ämnen som till de elever de möter. Att vara lärare måste därmed få innebära att du har möjlighet att påverka vad som är värdefullt att studera och hur detta bäst görs i den specifika situationen. Att begränsa lärares möjlighet att handla utifrån sitt omdöme genom exempelvis omfattande detaljstyrning är att slå undan ett av de bärande benen i ett gott lärarskap. För det andra handlar det om att möjliggöra för lärare och elever att ingå i omsorgsfulla relationer över tid. Det innebär att det inte går att särskilja undervisning från fostran utan att på samma gång instrumentalisera undervisningsbegreppet på ett sätt som diskvalificerar det som del av en utbildningspraktik. Om förutsättningarna för lärare att använda sitt omdöme och att initiera och upprätthålla omsorgsrelationer inte ges så finns det inte heller någon möjlighet att etablera den sorts auktoritet som den pedagogiska relationen behöver. Att låta lärare vara lärare handlar således rimligtvis om att sörja för att de nödvändiga förutsättningarna för hållbara pedagogiska relationer – det vill säga auktoritet, omsorg och omdöme i relation till ansvar och ömsesidighet – finns för handen.

NOTER

¹ Med ”teknisk förmåga” menar vi här en förmåga som går att lära ut instrumentellt och utan att nödvändigtvis kopplas till en övergripande idé om ett gott liv (även om detta naturligtvis inte utesluts). ”Teknisk”, i det här sammanhanget, syftar därmed till att beskriva undervisning i termer av lärandet av enskilda, konkreta förmågor.

² Vi särskiljer här mellan att lära någon läsa som en teknisk förmåga bestående av olika sammanlänkade moment såsom avkodning, meningsbyggnad och så vidare, och att lära någon läsa som en del av individens etiska utveckling. Vi tänker här exempelvis på hur Martha Nussbaum argumenterar för läsningens betydelse för elevers utveckling av sin narrativa fantasi för att kunna föreställa sig hur livet ter sig från olika perspektiv (Nussbaum 1997, s. 85-112).

³ Vuxengenerationens vilja att axla ansvaret för att bevara världen tänks här vara en förutsättning för den kommande generationens möjligheter att förändra världen (utan att denna framtida förändring determineras av vuxengenerationens politiska vilja). Se Arendt (2006, s. 174).

⁴ På en samhällsnivå kommer därmed frågan om lärarskap inte så mycket att handla om hur den pedagogiska relationen bör iscensättas utan om betydelsen av att skapa institutionella villkor som möjliggör den. Detta innebär för det första att den pedagogiska relationen måste erkännas som grunden för lärares arbete. För det andra betyder det att den pedagogiska relationen måste skyddas från politiska viljor och intressen i det att dessa riskerar att försvåra lärares möjlighet att etablera relationer som bygger på auktoritet, omsorg och omdöme.

REFERENSER

Arendt, Hannah (2006). *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. Penguin Books.

Carr, David (2003). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge.

Curren, Randall (2007). General introduction. I R. Curren (red.): *Philosophy of Education: An Anthology*, (s. 1-4). Blackwell Publishing.

Expressen (2017-01-25). *Låt lärarna vara lärare*.

Farber, Paul, & Metro-Roland, Dini (2020). *Why Teaching Matters: A Philosophical Guide to the Elements of Practice*. Bloomsbury.

Friesen, Norm (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743-756.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>

Hansen, David T. (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. Teachers College Press.

Hansen, David T. (2018). Bearing witness to the fusion of person and role in teaching. *The Journal of Aesthetic Education*, 52(4), 21-48.
<https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.4.0021>

Kenkies, Karsten (2019). The struggle to love: pedagogical eros and the gift of transformation. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 547-559.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12376>

Lindqvist, Per (2020). "Låt lärarna vara lärare" – idéer om lärararbete i det offentliga samtalet om lärarassistenter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 7-29.
<https://doi.org/10.15626/pfs25.04.01>

Läraryrket (2016). *Låt lärare vara lärare. Del 2*. Läraryrket.

Noddings, Nel (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.

Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

Peters, Richard S. (1964). *Education as Initiation*. University of London Institute of Education.

Utlysning: DEBATT 2022 ”Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?”

Pedagogisk Forskning i Sverige bjuder under år 2022 in till en nationell debatt för att diskutera framtidens pedagogiska forskning. Vilka är utmaningarna för utbildning, skola och lärande och vilka bidrag kan den pedagogiska forskningen ge? Hur formeras och organiseras kunskapsområdet givet olika förväntningar i samhället?

Det pedagogiska kunskapsområdet har de senaste decennierna vuxit, differentierats och förgrenats i nya riktningar. Det politiska trycket på nyttiga kunskaper har förstärkts. Evidensrörelsen har drivit en ”relevanskod” med fokus på pedagogiska kunskaper som kan omsättas av pedagogiskt yrkesverksamma och som har bevisad effekt. Kognitionsforskning och neurovetenskap är nya kunskapsområden som bidragit här till (se till exempel Aronsson & Lenz Taguchi, 2018). Detta har också väckt kritik, nämligen om de besvarar pedagogiska frågor (Biesta, 2011).

Samtidigt har den etablerade pedagogiska forskningen fått kritik för att inte vara relevant för de pedagogiska professionerna. Trycket på praktiktäna forskning har ökat fokus på empirisk anknytning och frågor sprungna ur praktiken. Den etablerade pedagogiska forskningen har av kritiker ansetts som alltför teoretisk och långt ifrån praktikens frågor.

Produktionen av pedagogisk kunskap har det senaste decenniet förskjutits från grundläggande teoretiska traditioner, exempelvis pedagogisk filosofi, bildnings-centrerad didaktik och läroplansteori – en slags grundforskning – mot tillämpad tvärvetenskaplig forskning, inte minst i relation till våra lärarutbildningar.

Idag organiseras det pedagogiska kunskapsområdet vid landets lärosäten på högst olika sätt, med olika beteckningar som pedagogik, pedagogiskt arbete, didaktik, utbildningsvetenskap, tillämpad utbildningsvetenskap et cetera. Inte minst som svar på lokala förväntningar att nå vetenskaplig legitimitet och samtidigt fungera som en relevant professionsbas

(professionell legitimitet) som förser med nyttiga kunskaper för yrkesutövning.

Sammantaget bidrar förändringarna till att det finns anledning att ställa frågor om vilken roll och vilka syften pedagogisk forskning kan spela framgent. Vilka vägval bör beaktas i kunskapsområdets utveckling? Det finns anledning att ställa frågor om var den pedagogiska forskningen egentligen befinner sig och hur kunskaper om utbildning och bildning, skola, undervisning och lärande ska organiseras och utvecklas.

Debatt2022 följer upp [debatt2020 om praktiktäna forskning](#), där formeringen av ett nytt framväxande paradig diskuteras. I olika utredningar förslås lärosäten, regeringen och skolhuvudmännen samverka för att förbättra skolans vetenskapliga grund. SWERA-konferensen 2021 aktualiserade också frågan om hur kunskapsområdets yttre och inre gränsarbete kan förstås i en tid av stora förändringar (se även Fritzell, 2021).

Ett antal ledande företrädare har fått en särskild inbjudan till att medverka i årets debatt, men alla intresserade har möjlighet att delta och att skicka in ett debattinlägg under 2022. Redaktionen förbehåller sig rätten att göra ett urval och fördelning av inlägg över fyra nummer av Pedagogisk Forskning i Sverige under 2022. För mer info och utformning av debattinläggen, vänligen se: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/information/authors>

Vi hoppas på en rik akademisk debatt, där många röster, perspektiv och uppfattningar få brytas och nya insikter ta form. Välkommen att delta!

/Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige

REFERENSER

- Aronsson, Lena, & Lenz Taguchi, Hillevi (2018). Mapping a Collaborative Cartography of the Encounters between the Neurosciences and Early Childhood Education Practices. *Discourse* 39(2), 242-257.
doi.org/10.1080/01596306.2017.1396732
- Biesta, Gert (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. 10.1080/14681366.2011.582255
- Fritzell, Christer (2021). Efterlysning: Disciplinär pedagogik förvetenskaplig autonomi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3). 122-138.
doi.org/10.15626/pfs26.0203.09
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans - samverkan för lärande och förbättring*.
https://www.regeringen.se/4933fc/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf

Erratum

Ohlsson, Robert (2021). Meningsbegreppet i pedagogiken: En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 85-110.

Författaren har inkommit 211011 med följande rättelser:

I figur 1 stryks termen ”apofantisk mening”.

I första stycket på s. 92 ändras formuleringen ”Han gör en distinktion mellan ’apofantisk förståelse’ och ’hermeneutisk-existentiell förståelse’” till ”Han gör en distinktion mellan ’hermeneutisk-existentiell’ förståelse och ’apofantisk förståelse’”.

Författaren ber om ursäkt för att detta missades innan artikeln publicerades.

PfS.

Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.

Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.

Pedagogisk Forskning i Sverige ägs av föreningen SWERA,
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788