

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 27 No. 2 2022

Att leda och lära i pedagogiska verksamheter

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](http://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:** Richard Andersson, doktorand, 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), Lena Boström (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](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

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

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
--------	---

### Artiklar

---

Medborgarna och skolan efter trettio år med valfrihet: maktutredningens medborgarundersökning i 2020 års version <i>Ninni Wahlström</i>	7
Att leda med omsorg: fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning <i>Ulrika Bergmark, Ann-Charlotte Dahlbäck, Anna-Karin Hagström &amp; Sara Viklund</i>	15
Lärare för andra? Aktörskap, kompetens och yrkesroller på språkinroduktionsprogrammet <i>Åsa Wedin &amp; Jenny Rosén</i>	54
Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning <i>Ann-Katrin Perselli &amp; Björn Haglund</i>	75
”Nu läser vi godans dagbok”. Läs- och skrivutvecklande praktiker i naturvetenskapsundervisning i förskoleklass <i>Tarja Alatalo &amp; Annie-Maj Johansson</i>	96
Undervisning i dans i förskolan – en rörlig verksamhet <i>Anna Lindqvist &amp; Märtha Pastorek Gripson</i>	119
English summaries	144

## Debatt

---

När inkluderingen devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman <i>Peter Karlsudd</i>	153
Oklar kritik av dilemmaperspektivet utan empiriska belägg <i>Claes Nilholm</i>	161
Utllysning: Debatt 2022 - Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?	165
Den pedagogiska filosofins återkomst? <i>Johan Dahlbeck</i>	167
Pedagogisk forskning är bra! <i>Glenn Hultman</i>	170

## Essä

---

Skolarisering och mantrat om tidiga insatser i utbildningen <i>Sven Persson, Helena Ackesjö &amp; Lina Lago</i>	177
--	-----

## Förord

Välkommen till ett nytt nummer av Pedagogisk forskning i Sverige. I det här numret får du ta del av forskning och debatt som speglar mångfalden och dynamiken inom det pedagogiska kunskapsområdet. Texterna behandlar, utifrån olika perspektiv och i relation till olika delar av utbildningsområdet, frågor om vad det kan innebära att leda och lära i pedagogisk verksamhet.

Ninni Wahlström undersöker i sin artikel *Medborgarna och skolan efter trettio år med valfrihet: maktutredningens medborgarundersökning i 2020 års version* medborgares och vårdnadshavares relation till skolan som samhällsinstitution. I sin studie ställer hon på nytt de frågor som ställdes i den medborgarundersökning som maktutredningen hänvisade till i den rapport som kom ut år 1989 för att se om och hur medborgares (vårdnadshavares) syn på möjligheten att påverka skolan förändrats.

I sin artikel *Att leda med omsorg: fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning* problematiserar Ulrika Bergmark, Ann-Charlotte Dahlbäck, Anna-Karin Hagström och Sara Viklund handledning och handledarroller i aktionsforskningsprojekt med hjälp av fyra olika handledningsmetaforer som de ser framträda i sitt material.

I artikeln *Lärare för andra? Aktörskap, kompetens och yrkesroller på språkintroduktionsprogrammet* riktar Åsa Wedin och Jenny Rosén intresset mot villkor för en likvärdig utbildning på Språkintroduktionsprogrammet med särskilt fokus på rektorers och lärares aktörskap, kompetens och yrkesroller.

Ann-Katrin Perselli och Björn Haglund undersöker i sin artikel *Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning* hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares skriftliga beskrivningar av sin undervisning utifrån en fenomenologisk och barndomssociologisk ansats.

I artikeln *"Nu läser vi godans dagbok". Läs- och skrivutvecklande praktiker i naturvetenskapsundervisning i förskoleklass* undersöker Tarja Alatalo och Annie-Maj Johansson läs- och skrivutvecklande undervisning i sin studie av meningsskapande i naturvetenskap i en förskoleklass.

I den sista vetenskapligt granskade artikeln *Undervisning i dans i förskolan – en rörlig verksamhet* undersöker Anna Lindqvist och Märtha Pastorek Gripson förskollärares erfarenheter av och reflektioner kring undervisning i dans.

I det efterföljande avsnittet presenteras fyra debattartiklar varav två är inom ramen för redaktionens initiativ Debatt 2022: Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?

Numret avslutas med en essä av Sven Persson, Helena Ackesjö och Lina Lago med titeln *Skolarisering och mantrat om tidiga insatser i utbildningen* där de problematiserar vad de talar om som skolariseringens konsekvenser med exempel från den svenska förskoleklassen.

Med detta önskar vi en riktigt skön och inspirerande sommarläsning!

**/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige**

# Medborgarna och skolan efter trettio år med valfrihet: maktutredningens medborgarundersökning i 2020 års version

Ninni Wahlström  
Linnéuniversitetet

## ABSTRACT

I denna artikel redovisas resultatet av 2020 års skolundersökning av medborgares, tillika vårdnadshavares, relation till skolan som samhällsinstitution. När den så kallade Maktutredningen presenterade sitt betänkande för trettio år sedan hänvisade utredningen till resultat i en medborgarundersökning som presenterades av utredningen 1989. Medborgarundersökningen visade att skolan var den institution i samhället som medborgarna stod mest maktlösa inför. Nu har medborgarstudiens frågor återupprepats i en enkätundersökning som genomfördes 2020, här kallad skolundersökningen 2020. I artikeln redovisas och analyseras resultaten från de båda undersökningarna från 1989 respektive 2020. Den enskilt största förändringen mellan de båda mätningarna gäller vårdnadshavares uppfattning om möjligheterna att byta skola. Denna möjlighet, som uppfattas som relativt stor 2020, har dock inte lett till ökad möjlighet att påverka den egna skolans verksamhet och inte heller till ökad nöjdhet med skolan. Den undersökning av medborgares påverkansmöjligheter som Maktutredningen genomförde kan ifrågasättas angående på vilket sätt olika institutioner jämförs med varandra och vilka faktorer som är rimliga för enskilda att förväntas påverka. I artikeln argumenteras för att det är tveksamt att använda vårdnadshavares möjlighet att påverka undervisningen som ett mått på medborgares generella möjligheter att påverka skolan. Undervisningens innehåll och utformning är en fråga som kräver ett ansvarstagande från politisk och professionell nivå eftersom den berör fler än det egna barnet.

## INLEDNING

I denna artikel redovisas resultatet av en ny undersökning om medborgares (vårdnadshavares) möjlighet att påverka skolan. Undersökningen, som genomfördes 2020 av Surveyinstitutet vid Linnéuniversitetet i samarbete med

Kantar-Sifo (Hagevi, 2020), är en exakt upprepning av frågorna inom området skola i den medborgarundersökning som presenterades av den så kallade Maktutredningen 1989 (Petersson et al., 1989; SOU 1990:44) och som kom att tydligt påverka diskursen om valfrihet i skolan (Englund, 1998, Wahlström, 2009).

Den fråga som denna artikel avser att besvara är: hur uppfattar vårdnadshavare möjligheten att påverka sina barns skola i dag, trettio år efter införandet av valfrihet i skolan, jämfört med hur vårdnadshavare uppfattade möjligheten att påverka sina barns skola 1989?

I artikelns första del ges en kort bakgrund till skolreformen 1991 och den roll som Maktutredningen kom att spela för uppfattningen om synen på demokrati och uppfattningen om medborgarens maktlöshet gentemot skolan. I artikelns andra del presenteras resultatet av medborgarundersökningen 1989, följt av resultatet av skolundersökningen 2020 i artikelns tredje del. I artikelns fjärde avsnitt jämförs resultaten av de båda undersökningarna. I det femte och avslutande avsnittet diskuteras resultaten i relation till rimligheten i Maktutredningens slutsats angående skolan som det område som medborgare hade minst möjlighet att påverka och 2020 års resultat angående möjlighet att påverka skolan.

#### MAKTUTREDNINGEN OCH EN FÖRÄNDRAD SYN PÅ DEMOKRATISKT INFLYTANDE

År 1991 omfördelades ansvaret för den svenska skolan från staten till kommunerna. Reformen om ansvarsfördelning förutsatte en omdefiniering av begreppet likvärdighet. Fram till 1991 ansågs skolans likvärdighet förutsätta statligt reglerade bidrag och statligt reglerade lärartjänster. En sådan definition av likvärdighet innebar samtidigt en stark statlig detaljstyrning av skolan (se t.ex. SOU 1973:48). För att föra över huvudmannaskapet för skolan från staten till kommuner och fristående aktörer krävs också att likvärdighetsbegreppet omdefinieras eftersom skolans likvärdighet inte längre kan garanteras via statlig resursfördelning. I den så kallade ”ansvarspropositionen”, där regeringen föreslår att ansvaret för skolan ska föras över till kommunerna i första hand (Prop. 1990/91:18), behöver regeringen därför också definiera begreppet likvärdighet på ett nytt sätt som blir förenligt med det nya huvudmannaskapet. Efter skolreformen 1991 ska skolans likvärdighet i stället upprätthållas genom de statliga målen i de nationella läroplanerna och en statligt reglerad lärarutbildning (Wahlström, 2002).

Förutom att regeringens förslag i ansvarspropositionen innebar att ansvaret för skolans verksamhet flyttades från staten till kommunerna, öppnade förslaget samtidigt upp för etableringen av fristående skolor (Prop. 1990/91:18). Ett av regeringens förslag till förändringar i skollagen är att det



vid sidan av de skolor som anordnas av det allmänna kan finnas skolor som anordnas av enskilda fysiska eller juridiska personer, så kallade fristående skolor (Prop. 1990/91:18). Reformen om fristående skolor kom under det första decenniet efter att den nya lagen trätt i kraft att hamna lite i skuggan av det som ansågs vara det ”stora skiftet” i skolans styrning, den så kallade kommunaliseringen av skolan. Nu, trettio år senare, har det blivit tydligt att såväl reformen om fristående skolor som reformen om ett kommunalt ansvar för skolan, kom att innebära principiellt stora systemskiften för skolan.

Det utbildningspolitiska systemskiftet från skola som medborgerlig social rättighet till individuell rättighet har inte minst uppmärksamats av Tomas Englund i boken *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (Englund, 1998). Där noterar Englund (1998) Maktutredningens roll som katalysator för en förändrad demokratiuppfattning. Maktutredningen bedrev sitt utredningsarbete under åren 1985–1990 och presenterade sitt huvudbetänkande *Demokrati och makt i Sverige* år 1990 (SOU 1990:44). Maktutredningen ifrågasätter och omdefinierar det demokratibegrepp som den socialdemokratiska regeringen skriver fram i direktivet till utredningen. Utredningen menar att regeringens begrepp kan betecknas som en övervägande samhällscentrerad demokratitradition, medan utredarna i sitt utredningsarbete i stället utgår från en alternativ tolkning av demokratibegreppet, i termer av en individcentrerad syn på demokrati (Englund, 1998; Wahlström, 2009). För skolans område innebär en sådan omtolkning av demokratibegreppet en grundläggande principiell skillnad jämfört med skolans tidigare ideal om utbildning som en social rättighet. Medan skolans roll som social rättighet definierats som allas rätt att ges möjlighet att utveckla en personlig autonomi som grund för sina ställningstaganden som samhällsmedborgare och att finna sin plats på arbetsmarknaden, kom skolans syfte nu att mer ensidigt betona skolans roll som möjliggörare för individens privata livsval och framtida karriär. Betydelsen av skolans roll i samhället hade därmed förskjutits från att beteckna den medborgerliga rättigheten till utbildning som ”public good” till att i stället uppfatta den som ”private good” (Englund, 1998).

Maktutredningens rapporter kom att få stor betydelse för reformen om det förändrade ansvaret för den svenska skolan som genomfördes 1991. Skolreformen, som ytterst handlade om att föra besluten närmare medborgaren, innebar ett principiellt maktskifte från en statligt styrd och finansierad skola till ett decentraliserat huvudmannaskap för skolan som utövas av kommuner och privata aktörer (fristående skolor). Maktutredningens allmänna slutsats blev att ”det svenska samhällssystemet för närvarande genomgår djupgående förändringar” (SOU 1990:44, s. 407) och att det ”innevarande tidsskedet präglas av individualisering och internationalisering” (s. 408).

Maktutredningens undersökningar kan ses som ett bidrag till debatten om hur de aktuella samhällsförändringarna inverkar på medborgarens möjligheter att utöva makt över sin egen och sitt samhälles framtid (SOU 1990:44, s. 409).

Under sitt utredningsarbete genomförde Maktutredningen en undersökning om medborgares uppfattningar om möjligheter att påverka olika verksamheter som individen möter i sin medborgarroll. Det är den undersökningen, i fortsättningen kallad medborgarundersökningen, som står i fokus för föreliggande studie. Samma frågor som ställdes till medborgarna i undersökningen från 1989 vad gäller deras inflytande i relation till skolan har nu återupprepats i en undersökning som vänder sig till 2020 års medborgare. Nedan redovisas utredningens diskussion om innebörden i demokratibegreppet, som en bakgrund till varför medborgarundersökningens resultat kom att få en central betydelse för Maktutredningens argumentation.

### **Maktutredningens omdefiniering av demokratibegreppet**

I direktiven till Maktutredningen lyfter den dåvarande socialdemokratiska regeringen, under ledning av statsminister Olof Palme, fram den demokratiska grundtanken om alla människors lika värde och alla medborgares rätt att på lika villkor delta i formandet av det framtida samhället. Bilden av det demokratiska idealet, som det beskrivs i kommittédirektivet, handlar om att vara aktiv inom olika kollektiva områden som att delta i allmänna val, att vara förtroendevald i politisk församling, att vara föreningsmedlem, att vara fackligt aktiv på arbetsplatsen och att till exempel engagera sig i sitt bostadsområde. Samtidigt uppmärksammar direktivet att makt, i form av möjligheter att påverka, grundas i den enskildas ekonomiska, organisatoriska och sociala resurser. Direktivet till Maktutredningen ger därför utredningen i uppdrag att undersöka hur maktresurser och inflytande fördelas mellan olika individer och mellan olika samhällsområden för att utröna den svenska demokratin villkor och att undersöka om samhällsutvecklingen sammantaget närmar sig ”det svenska demokratiska idealet” (SOU 1990:44, s. 413).

I Maktutredningen problematiseras det demokratibegrepp som direktiven beskriver och som lyfter fram deltagande i kollektiva beslutsprocesser och behovet att upprätthålla solidaritet mellan olika samhällsgrupper. Kommittén menar att en sådan beskrivning av demokratin förutsätter att man förbigår ett antal kända oklarheter och konflikter vad gäller västerländsk och svensk demokratidebatt. ”I jämförelse med den västerländska demokratitraditionen framstår detta ideal [”det svenska demokratiska idealet”] som uttryck för en övervägande kollektivistisk demokratisyn” (SOU 1990:44, s. 402). För att visa på alternativa tolkningar lyfter utredningskommittén fram spänningen mellan vad som betecknas som en samhällscentrerad och en individcentrerad demokratitolkning och konstaterar att direktivens synsätt i huvudsak

sammanfaller med en samhällscentrerad demokratitradition. Utgångspunkten i en sådan demokratiuppfattning är idén om ett suveränt folk och medborgaren som medlem i ett samhällskollektiv. Det innebär att det gemensamma bästa ställs i centrum genom att den enskilde förväntas ta ansvar både för egna och andras intressen i en samhällsmodell där beroende och samhörighet mellan individer och grupper betonas (SOU 1990:44).

I kontrast till den samhällscentrerade demokratitolkningen ställer utredningen en övervägande individcentrerad tolkning av demokratibegreppet. Inom en individcentrerad demokratiuppfattning är det i stället den suveräna individen som tar ansvar för sitt eget öde. Utifrån en betoning på individuella olikheter framhålls behovet av att varje individ ges friheten att utforma utövandet av olika medborgerliga rättigheter i överensstämmelse med egna preferenser. Det som begränsar de egna valen är att den individuella friheten inte ska skada eller påverka andra människor negativt (SOU 1990:44).

Kommittén för Maktutredningen konstaterar att det demokratibegrepp som utredningen förespråkar ”skiljer sig i viktiga avseenden från den demokratisyn som kommer till uttryck i direktiven” (SOU 1990:44, s. 15). Utredningen menar att demokrati inte kan definieras med hjälp av ”flertalstyrelse och kollektiva beslutsprocesser” (s. 15) som regeringen ger uttryck för i sitt direktiv till utredningen. I stället tar utredningen sin utgångspunkt i att demokratin förutsätter en balans mellan individens rättigheter och plikter i förhållande till kollektivet och vice versa, det som utredningen betecknar som ”den västerländska idétraditionen” (SOU 1990:44, s. 403). Utredningen ser sitt betänkande som ett led i ett förändringsarbete där samhället påverkas av förändringar som leder till att den svenska demokratin måste gestaltas på nytt sätt.

Att kunna utöva makt förutsätter att det existerar ett antal olika handlingsalternativ. Finns det ingen valfrihet kan det inte heller finnas någon makt. Att ha makt är att kunna utöva inflytande över sina egna livschanser, att kunna bestämma över sin egen framtid eller att kunna påverka antalet tillgängliga framtidsalternativ (SOU 1990:44, s.20).

Kopplat till detta maktbegrepp blir medborgarskapet ett ideal som kan bedömas som i vilken mån medborgarna ges möjlighet att utöva makt i relation till sin egen och till samhällets framtid – i nu nämnd ordning. Utredningen lyfter fram två olika strategier för medborgaren att påverka, ”exit” och ”voice”. Är medborgaren missnöjd med en tjänst eller en vara kan man lämna, det vill säga ”exit”, för att välja ett annat alternativ. Denna strategi, betecknad som ”exit” eller ”rösta med fötterna” förutsätter dock att det, liksom på en marknad, finns olika alternativ tillgängliga att välja mellan. Den andra påverkansstrategin är att göra sin röst hörd, ”voice”, genom att klaga eller protestera (SOU 1990:44, s. 18).

Givet att ett mer individorienterat ideal definierar demokratibegreppet så blir Maktutredningens slutsats att den svenska samhällsutvecklingen representerar ett närmande till demokratins ideal av "självständiga och oberoende medborgare" (SOU 1990:44, s. 403). Maktutredningen menade att samhällsutvecklingen, inklusive synen på demokrati, hade sprungit om "den svenska modellen" (SOU 1990:44, s. 21) och att det därför var befogat att nu lyfta fram ett mer individcentrerat demokratiideal med målet att varje enskild medborgare skulle få ökade möjligheter att genom individuella val påverka de verksamheter som individen som medborgare är beroende av.

Nedan introduceras den medborgarundersökning som kommittén för Maktutredningen genomförde och som blev vägledande för utredningens slutsatser angående medborgarens möjligheter att påverka skolan.

### MEDBORGARUNDERSÖKNINGEN 1989

Medborgarundersökningen är en undersökning om relationen mellan medborgarskap och makt. I rapporten om medborgarundersökningen konstateras att makt är ett mångfacetterat begrepp, men att det är ändå är viktigt att sträva efter realism i bedömningen av hur de faktiska maktförhållandena ser ut vid ett givet tillfälle (Petersson et al., 1989). Maktutredningen är således intresserad av att belysa gapet mellan ideal och verklighet vad gäller landets styrelseskick. Medborgarundersökningen "är ett försök att ge en bild av avståndet mellan de vackra idealen och dagens svenska verklighet" (Petersson et al., 1989, s. 29). Undersökningen, vars intervjuer genomfördes under 1987, handlar både om att utvärdera medborgarnas möjligheter att påverka sin egen situation och om att påverka samhällsutvecklingen i stort. I det senare fallet handlar det framför allt om medborgarnas förhållande till de politiska institutionerna. När det gällde medborgarens möjlighet att påverka sin individuella situation valdes sex olika områden ut som representerade olika aspekter av medborgarrollen. De olika områdena innefattade rollen som boende, som konsument, som patient eller anhängig till vårdtagare, som småbarnsförälder, som förälder till barn i grundskolan och som förvärvsarbetare. Enligt rapportens författare hade inte någon motsvarande undersökning om individens relation till sina olika medborgarroller genomförts tidigare. Samtliga uppgifter om medborgarundersökningen i denna artikel har hämtats från boken *Medborgarnas makt* (Petersson et al., 1989).

Medborgarundersökningen hade formen av en strukturerad intervjuundersökning med samma frågor och ordningsföljd på frågorna i samtliga intervjuer. Intervjuerna genomfördes av personal på statistiska centralbyrån, oftast vid besök i intervjupersonernas hem. Frågorna var slutna med färdigformulerade svarsalternativ som intervjupersonen fick ta ställning till. Urvalet av intervjupersoner omfattade personer i åldrarna 16–80 år bosatta i Sverige. Antalet genomförda intervjuer uppgick till 2071 intervjuer, med ett

bortfall på 22,1 procent (2 658 personer hade tillfrågats om att delta). Av de intervjuade hade 18 % barn i åldrarna 7–15 år och ingick således i undersökningens kategori av ”skolbarnsförälder”. Det innebär att sammanlagt 373 personer tillfrågades om sin medborgarroll vad gäller möjligheten att påverka sina barns situation inom det obligatoriska skolväsendet.

### **Innehållet i 1989 års medborgarundersökning**

Nedan redovisas de olika områden och frågeställningar som aktualiserades i medborgarundersökningen 1989.

#### *Aktiviteter i rollen som medborgare*

I medborgarundersökningen antas att det är främst fyra av de sex valda undersökningsområdena som aktualiserar individens eget deltagande med möjlighet att påverka verksamheten: boende, barntillsyn, skola och arbete. Inom dessa fyra områden mäter undersökningen andelen som deltagit i ett antal olika aktiviteter som formulerats i frågeenkäten. Inom området skola anger de 373 berörda skolbarnsföräldrarna att under det senaste året har 89 % varit på föräldramöte eller kvartssamtal. 65 % av föräldrarna har varit i kontakt med lärare eller skolläda på annat sätt medan 25 % av skolbarnsföräldrarna har varit i kontakt med hem- och skolaförening. Av undersökningen framgår vidare att 54 % av föräldrarna har varit i kontakt med andra föräldrar för att prata om barnens skolgång och att 28 % har varit klassmamma eller klasspappa under det senaste året. Även om det inte kommenteras uttryckligen i redovisningen av undersökningen kan det konstateras att en deltagaraktivitet på 89 % i föräldramöte eller kvartssamtal representerar högst andel medborgaraktivitet av de fyra områdena boende, barntillsyn, skola och arbete. På andra plats kommer småbarnsföräldrarna, där 71 % av föräldrarna under det senaste året haft något längre samtal med den som passar barnet.

#### *Graden av nöjdhet*

Intervjupersonerna ombads att gradera hur nöjd respektive missnöjd personen var med de sex olika områdena som utgjorde fokus för medborgarundersökningen, det vill säga boendet, konsumentrollen, sjukvården, barntillsynen, skolan och arbetet. Som svarsalternativ användes en 10-gradig skala, där den ena polen utgjordes av alternativet ”inget missnöje” (värde 0) och den andra polen av svarsalternativet ”mycket stort missnöje” (värde 10). För skolans del låg medeltalet för missnöje på 2,3 på den tiogradiga skalan. 45 % av de tillfrågade skolbarnsföräldrarna angav svarsalternativet 0, det vill säga ”inget missnöje”, medan 16 % av de svarande angav stort missnöje, som enligt rapporten representerar värdena 6–10 på den tiogradiga skalan. Störst missnöje rapporterades i relation till arbetet, följt av sjukvården och därefter

skolan. På frågan om du som skolbarnsförälder under det senaste året gjort något försök att söka åstadkomma förbättringar eller motarbeta försämringar rörande skolan, så svarade 35 % av de 373 skolbarnsföräldrarna ja. Av dessa 35 % som försökt att åstadkomma förändringar angav 41 % av skolbarnsföräldrarna att deras önskemål hade tillgodosetts. 27 % av de tillfrågade skolbarnsföräldrarna som försökt att påverka skolan svarade att det ännu var oklart om önskemålen skulle komma att tillgodoses, medan 30 % svarade att deras önskemål inte hade tillgodosetts. I rangordningen mellan de sex undersökta områdena angående i vilken utsträckning intervjupersonerna försökt att påverka verksamheten kommer skolan på andra plats efter arbetet.

### *Möjligheter att påverka, "voice"*

I medborgarundersökningen undersöktes hur intervjupersonerna bedömde sina möjligheter att påverka vart och ett av de sex områdena boende, konsumentroll, sjukvård, barntillsyn, skola och arbete. För varje område fanns ett antal färdigformulerade indikatorer för tänkta möjligheter att påverka. Indikatorerna var innehållsmässigt anpassade till respektive verksamhetsområde. Indikatorerna för skola var således inte desamma som indikatorerna för till exempel sjukvård. Varje indikator besvarades med hjälp av en tiogradig skala, där värdet 0 innebar "inga möjligheter" och värdet 10 innebar "mycket stora möjligheter". Högst medeltal för den egna upplevelsen att kunna påverka sin individuella situation fick möjligheten att påverka hur bostaden skulle repareras inom området boende samt barntillsynens omfattning inom området barntillsyn. Båda dessa aspekter av medborgerligt inflytande visade ett medeltal på 7,0 som resultat. Lägst möjlighet att påverka verksamheten uppvisade området skola när det gällde möjligheten att påverka undervisningens uppläggning och utformning. Föräldrarnas svar angående att påverka skolans undervisning nådde ett medeltal på 1,6 på den tiogradiga skalan. Andra aspekter inom området skola där skolbarnsföräldrar ombads att ange sina påverkansmöjligheter var skolmiljöns utformning (medeltal 2,0), det sätt på vilket eleverna umgås med varandra i skolan (medeltal 2,9) samt att kunna byta till annan skola om man skulle vilja (medeltal 2,7). Det sammantagna genomsnittet för intervjupersonernas upplevelse av att kunna påverka dessa fyra aspekter av området skola (undervisningen, skolmiljön, kamratrelationer och byte av skola) uppgick till ett medeltal på 2,3 på den tiogradiga svarsskalan.

Det område som kommer klart sist när det gäller de berörda medborgarnas egen bedömning av sina påverkansmöjligheter är skolan. Föräldrarna har överlag en mycket negativ bedömning när det gäller möjligheten att påverka undervisning, skolmiljö eller valet av skola (Pettersson et al., 1989, s. 54).

Högst genomsnitt vad gäller den egna påverkansmöjligheten uppfattade intervjupersonerna att de hade i sin roll som konsument. Här gav de tre aspekterna, möjligheterna att bedöma den inköpta varans kvalitet, möjligheten att välja mellan olika fabrikat och möjligheten att avgöra om varan var den bästa till det pris man som man var villig att betala, ett medeltal på 6,5 på den tiogradiga svarsskala som tillämpades. Utredarna drar slutsatsen att ”[b]edömningen av möjligheterna att påverka kan ses som ett sammantaget mått på medborgarnas känsla av att kunna kontrollera sin situation, att kunna styra den egna tillvaron” (Petersson et al., 1989, s. 56).

*Möjligheter att påverka genom att byta, ”exit”*

Slutligen intresserar sig medborgarundersökningen för medborgarnas mer generella möjligheter att byta. Intervjupersonerna fick ge sin bedömning på en 10-gradig skala över vilka möjligheter de ansåg sig att ha att ”byta” inom åtta olika färdiga förslag: byta bostad (medeltal 6,4), välja mellan olika fabrikat (medeltal 6,3), byta arbetsgivare (medeltal 5,5), byta form av barn tillsyn (medeltal 4,1), byta till andra arbetsuppgifter (medeltal 4,0), välja den läkare man vill ha (medeltal 3,7) byta till annan läkarmottagning (medeltal 3,6) och byta till annan skola för det egna barnet (medeltal 2,7). Forskarna kommenterar resultatet med att ”åter bekräftas det allmänna resultatet” från föregående resultatredovisningar att ”det område, bland de sex som tagits upp till granskning i denna undersökning, inom vilket medborgarna anser sig ha minst inflytande är skolan” (Petersson et al., 1989, s. 75).

## SKOLUNDERSÖKNINGEN 2020

Drygt trettio år efter Maktutredningens rapport om medborgarundersökningen har nu undersökningen reproducerats i den del som gäller frågorna om skolan. Enkätundersökningen Survey 2020 genomfördes i form av en postenkät till ett obundet sannolikhetsurval. Frågorna som ställdes i Survey 2020 är identiska med frågorna i medborgarundersökningen från 1989, med några mindre modifieringar i formuleringarna. Till exempel har termen ”kvartssamtal” bytts ut mot ”utvecklingssamtal” och frågan om ”du har barn i åldrarna 7–15 år” har ändrats till om ”du har ansvar för barn som är elev i grundskolan”. Dessutom har beteckningen ”hem-och skolförening” bytts ut mot ”skolans forum för samråd”. Även om frågorna och de färdiga svarsalternativen är desamma i de båda undersökningarna från 1989 respektive 2000 så skiljer sig själva genomförandet av undersökningen åt, eftersom undersökningen från 1989 genomfördes som en strukturerad intervju medan 2020 års undersökning genomfördes i form av skriftlig enkät. I båda fallen fick undersökningsspersonen ta ställning till givna svarsalternativ. En skillnad är att i undersökningen från 1989 noterades svaren på en blankett av en

tjänsteman från ett undersökningsinstitut, medan den svarande själv noterade sina svar i enkäten i den undersökning som genomfördes 2020. De olika undersökningsförfarandena kan i första hand relateras till ett förändrat arbetsätt över tid när det gäller att samla in data från allmänheten.

I undersökningen 2020 gjordes ett urval bland samtliga boende i Sverige i åldrarna 18 till 85 år. Enkäten sändes till 2 958 personer och besvarades av 1360, vilket motsvarar 46,8 % av det nettourval som tillfrågades att besvara enkäten. Personerna i urvalet hade möjlighet att besvara enkäten per post eller som webbenkät. Undersökningen Survey 2020 visar små skillnader gällande regioner och kön jämfört med befolkningen i stort. Representativiteten för ålder skiljer sig något åt då befolkningsgrupperna 50 år och yngre tenderar att vara underrepresenterade i andelen besvarade enkäter. Av de intervjuade svarade 24,1 % av de som besvarade enkäten ”ja” på frågan ”Är du förälder, vårdnadshavare eller har du på något annat sätt ansvar för barn i din familj som är elev i grundskolan?”, vilket motsvarar 328 personer. Det är 45 personer färre jämfört med de 373 intervjuade personer med skolbarn som deltog i medborgarundersökningen 1989. Frågan ”Har du, i egenskap av förälder, vårdnadshavare eller genom annat familjeansvar någon gång under det senaste året varit på utvecklingssamtal?” besvarades däremot av 372 personer, vilket representerar den högsta svarsfrekvensen för de frågor som rör ”ditt” ansvar för elev i grundskolan. Det innebär att gruppen som identifierar sig som vårdnadshavare för barn i grundskolan pendlar mellan 328 och 372 personer, vilket motsvarar ett spann på 24,1 % - 27,3 % av det totala antalet som besvarat enkäten. Medeltalet för antalet svarande för samtliga elva frågor som berör den som är vårdnadshavare för barn i grundskolan är 353. I det följande har andelen svar i procent räknats i relation till det faktiska antalet svar för varje enskild fråga.

### **Resultat i 2020 års skolundersökning**

Enkätundersökningen Survey 2020 innehöll olika frågeområden med samhällsinriktning. Här redovisas dock endast resultatet från de frågor som berör skolan och som utgör en upprepning av de frågor som ställdes i medborgarundersökningen 1989. Denna del av Survey 2020 som berör skolan betecknas i det följande som ”skolundersökningen 2020”. Redovisningen av resultatet i skolundersökningen 2020 följer samma form av redovisning som rapportförfattarna använt sig av i medborgarundersökningen. I redovisningen av skolundersökningen 2020 har det således inte gjorts några förnyade överväganden om hur redovisningen av resultatet bör ske, eftersom syftet med skolundersökningen 2020 har varit att kunna göra en så nära jämförelse som möjligt med resultatet i medborgarundersökningen 1989.



*Aktiviteter i rollen som medborgare*

Liksom i medborgarundersökningen ställs frågan om den egna aktivitetsgraden i relation till skolan. Av 372 vårdnadshavare som besvarat frågan anger 78 % att de har deltagit i utvecklingssamtal under det senaste året. Dessutom uppgav 75 % av 370 vårdnadshavare att de under det senaste året varit i kontakt med lärare eller skolläring på annat sätt. 364 vårdnadshavare besvarade frågan om skolans forum för samråd. Av dessa hade 22 % varit i kontakt med skolans forum för samråd under det senaste året. Av totalt 363 svarande med barn i grundskolan har 15 % under det senaste året varit klassens föräldrakontakt, så kallad "klassförälder". När det gäller den sociala direktkontakten med andra föräldrar var aktivitetsgraden som uppgavs högre jämfört de mer formaliserade kontakterna som organiserades genom skolans forum för samråd eller som klassförälder. Av 364 vårdnadshavare med ansvar för elever i grundskolan uppgav 49 % att de under det senaste året haft kontakt med andra föräldrar för att prata om barnens skolgång.

*Graden av nöjdhets*

Behovet att kunna påverka är kopplat till om individen befinner sig i en situation där hon eller han upplever missnöje. "Den egna upplevelsen av sitt missnöje utgör förvisso en subjektiv, psykologisk, egenskap, men det är just denna upplevelse som kan antas vara av stor betydelse som drivkraft för handlandet" (Petersson et al., 1989, s. 43). De tillfrågade har därför ombetts att gradera på en tiogradig skala hur nöjd respektive missnöjd personen känt sig angående förhållandena på det egna barnets skola under det senaste året. Alternativet 0 fick den enskilt högsta svarsfrekvensen av de tio alternativen, vilket innebär att 22 % av de svarande angav att de inte upplevt något missnöje under det senaste året. Sammantaget uppgav 73 % av de svarande att de haft liten anledning att känna missnöje med förhållandena på barnens skola under det senaste året. Andelen som angav stort missnöje, det vill säga något av svarsalternativen 6–10 på skalan, utgjordes av 27 %. Medeltalet för hur missnöjd vårdnadshavare ansåg sig vara med sina barns skola uppgick till 3,4 på en tiogradig skala.

341 individer svarade på frågan om den som besvarat enkäten också hade gjort något försök under det senaste året att åstadkomma förbättringar eller motverka försämringar i barnens skola svarade. 40 % svarade ja på frågan om att försöka att åstadkomma förändringar på skolan. När frågan preciserades till att gälla om du som vårdnadshavare i huvudsak fick dina önskemål tillgodosedda ökade antalet svarande till 161. Av dessa angav 37 % att deras önskemål hade tillgodosetts, 32 % svarade att önskemålen inte hade vunnit gehör och 30 % svarade att frågan om önskemål ännu inte hade avgjorts. En dryg tredjedel av vårdnadshavare till barn i skolan upplever således att de under det senaste året fått sina uttalade önskemål tillgodosedda, medan en

tredjedel svarade att så inte har varit fallet och en tredjedel att de ännu inte vet hur utgången kommer att bli.

#### *Möjligheter att påverka, "voice"*

Medborgarundersökningens frågor om vårdnadshavares möjligheter att påverka olika aspekter av skolan har återupprepats i skolundersökningen 2020. I medborgarundersökningen rapporterades resultatet för de svarandes bedömning av möjligheter att påverka respektive område genom att ange ett medeltal på en tiogradig skala för respektive indikator (Petersson et al., 1989, s. 52–53). Samma redovisningsmetod har använts i skolundersökningen 2020. Frågan om hur vårdnadshavare uppfattar sina möjligheter att påverka undervisningens uppläggning och utformning har besvarats av 343 personer. Frågan besvaras genom att de svarande anger ett värde på en tiogradig skala, där värdet 0 innebär "inga möjligheter" medan värdet 10 innebär "mycket stora möjligheter". Svarsalternativet 0 får enskilt högst svarsfrekvens med 22 %. Totalt placerade 80 % av de svarande sina svar på någon av svarsalternativen 0–5, som kan tolkas som små möjligheter att påverka. 19 % av de svarande angav i stället ett värde mellan 6–10 som svar, det vill säga som stora eller mycket stora möjligheter att påverka.

Frågan om möjligheterna att påverka barnens skolmiljö besvarades av 341 personer.

84 % angav något av värdena 0–5 på den tiogradiga skalan i sina svar, vilket innebär att de betraktade sina möjligheter att påverka skolans miljö som små. Endast 16 % av de svarande använde något av skalstegen 6–10 för sina svar, det vill säga stora möjligheter att påverka. Även när det gäller vårdnadshavares möjlighet att påverka det sätt på vilket eleverna umgås med varandra i skolan så uppgav 84 % av de svarande att deras påverkansmöjligheter är små.

Sammantaget visar resultatet att vårdnadshavare anser sig ha små möjligheter att påverka undervisningens utformning (80 %), barnens skolmiljö (84 %) och elevernas sociala umgänge i skolan (84 %).

#### *Möjligheter att påverka genom att byta, "exit"*

Vidare återupprepades frågan från medborgarundersökningen angående vårdnadshavares uppfattning om möjlighet att byta till annan skola om de skulle vilja. Det enskilda värde som fick flest markeringar i svaren var svarsalternativ 10 på den 10-gradiga svars-skalan. 22 % besvarade frågan med att ange värdet 10, mycket stora möjligheter. Sammantaget visade resultatet att 42 % av vårdnadshavarna ansåg att deras möjlighet att byta skola för sina barn i skolan var små (värden 0–5), medan 58 % av de svarande ansåg att de hade stora möjligheter att byta skola (värden 6–10). Svarsbilden för frågan om möjlighet att byta skola, "exit", skiljer sig från de övriga tre frågorna om påverkansmöjligheter, "voice". Det är endast på frågan om möjlighet att byta skola som en majoritet svarar att de har stora möjligheter. På övriga tre frågor

om möjlighet att påverka undervisningens innehåll, skolans miljö och kamratkontakter i skolan svarar i stället en övervägande majoritet, 80–84 %, att de har små möjligheter att påverka.

Vid en motsvarande beräkning av medeltalet för de fyra aspekterna av påverkan som låg till grund för Maktutredningens slutsatser, framgår det av skolundersökningen 2020 att möjligheter att påverka genom att byta skola i 2020 års skolundersökning bedöms som dubbelt så hög jämfört med möjligheterna att påverka undervisning, skolmiljö och elevernas sociala situation.

	<i>Medeltal*</i>
Möjligheter att påverka undervisningens upplägg och utformning	3,0
Möjligheter att påverka skolmiljöns utformning	2,9
Möjligheter att påverka det sätt på vilket eleverna umgås med varandra i skolan	3,1
Möjligheter att påverka byte till annan skola om du skulle vilja	6,2
<i>Genomsnitt för området skola</i>	<i>3,8</i>

*(\*Medeltalet avser svarens fördelning på en tiogradig svars skala)*

## JÄMFÖRELSE MELLAN MEDBORGARUNDERSÖKNINGEN 1989 OCH SKOLUNDERSÖKNINGEN 2020

Då frågorna som riktar sig till föräldrar med barn i grundskolan i medborgarundersökningen från 1989 nu har återupprepats i 2020 års skolundersökning kan det vara intressant att mer konkret jämföra resultaten från de båda undersökningarna.

Tabell 1 nedan visar i vilken utsträckning föräldrar utövat aktiviteter i sin medborgarroll i relation till skolan. Andel berörda vuxna som deltagit i utvecklingssamtal under det senaste året har minskat med 11 procentenheter mellan de båda undersökningarna. Däremot har andelen som varit i kontakt med lärare eller skolläda på annat sätt ökat med 10 procentenheter mellan mätningarna 1989 och 2020. Andelen vårdnadshavare som varit i kontakt med någon form av samverkansråd under det senaste året ligger på ungefär samma nivå i båda mätningarna, medan andel vuxna som haft kontakt med andra föräldrar i klassen angående barnens skolgång har minskat med 5 procentenheter mellan de båda mätningarna. Andelen vårdnadshavare som har fungerat som klasskontakt under det senaste året har minskat med 13 procentenheter.

Tabell 1. Redovisning av resultat vad gäller medborgaraktiviteter för vårdnadshavare till grundskolelever i mätningen från 1989 respektive från 2020. (För medborgarundersökningen se tabell 2.8, Petersson et al. 1989, s. 60).

Medborgaraktiviteter	Procentandel av gruppen berörda, medborgarundersökningen 1989	Procentandel av gruppen berörda, skolundersökningen 2020
deltagit i föräldramöte eller kvartssamtal/ utvecklingssamtal	89	78
varit i kontakt med lärare eller skolledning på annat sätt	65	75
varit i kontakt med hem- och skolförening/skolans forum för samråd	25	22
varit i kontakt med andra föräldrar för att prata om barnens skolgång	54	49
varit klassförälder/klassens föräldrakontakt	28	15

Enligt medborgarundersökningen finns ett samband mellan att uppleva missnöje med en fråga och en upplevd önskan att vilja påverka (Petersson et al., 1989). Medeltalet för upplevt missnöje med skolan har ökat mellan mät-tillfällena, från 2,3 till 3,5, samtidigt som andel som uppger värdet 0 på den tiogradiga skalan, ”inget missnöje” har halverats i mätningen 2020 jämfört med 1989 (se tabell 2 nedan). Andelen som redovisar ”stort missnöje” genom att använda sig av något av skalstegen 6–10 har ökat med 11 % år i skolundersökningen 2020. Sammantaget har det redovisade missnöjet med skolan ökat markant mellan åren 1989 och 2020.

Tabell 2. Redovisning av resultat vad gäller vårdnadshavares upplevelse av missnöje i mätningen från 1989 respektive från 2020 (För medborgarundersökningen se tabell 2.2, Petersson et al. 1989, s. 44).

Nöjd–missnöjd med skolan	Medeltal missnöje 0–10	Andel ”inget missnöje” (skalsteg 0)	Andel stort missnöje (6–10)
Medborgarundersökningen 1989	2,3	45	16
Skolundersökningen 2020	3,5	22	27

I skolundersökningen 2020 redovisade 135 personer att de under det senaste året gjort försök att åstadkomma förbättringar i barnens skola (kolumn 1 i tabell 3 nedan). I den uppföljande delfrågan om de fått sina önskemål tillgodosedda ökade antalet svar till 161 (kolumn 2–4 i tabell 3 nedan). Av jämförelsen mellan medborgarundersökningen 1989 och skolundersökningen 2020 framgår att andelen av de tillfrågade som gjort försök att påverka skolan

har ökat, medan andelen som fått sina önskemål tillgodosedda har minskat något.

*Tabell 3. Redovisning av resultat vad gäller vårdnadshavares försök att utöva sitt inflytande genom att påverka skolan i mätningen från 1989 respektive från 2020 (För medborgarundersökningen se tabell 2.3, Petersson et al. 1989, s. 45).*

	Andel som gjort försök att påverka	Andel som fått sina önskemål tillgodosedda	Andel ”ännu ovisst”	Andel som inte fått sina önskemål tillgodosedda
Medborgarundersökningen 1989	35	41	27	30
Skolundersökningen 2020	40	37	30	32

Det är således en något splittrad bild som framträder i jämförelsen mellan medborgarundersökningen från 1989 och upprepningen av frågorna i skolundersökningen 2020. Den mest signifikanta skillnaden mellan de båda undersökningarna är den tydliga förändringen angående möjlighet för vårdnadshavare att byta skola om de så önskar. Noteras bör dock att strax under hälften, 42 %, har valt något av svarsalternativen 0–5 på den tiogradiga skalan, vilket innebär att de anser sig ha små möjligheter att byta skola. Det talar för att möjligheterna att byta skola är ojämnt fördelad inom populationen av svarande. Det kan till exempel handla om geografiska skillnader, som att det finns få alternativ på den egna orten eller att det är svårt att ta sig till en annan skola än den som ligger närmast. Det kan också handla om att det inte finns plats på den skola som man i så fall skulle vara intresserad av att byta till.

Ett centralt resultat från 1989 års medborgarundersökning rörde föräldrars möjlighet att i sin roll som medborgare påverka de egna barnens skola. Det var framför allt resultatet från denna fråga som Maktutredningen lyfte fram som evidens för att medborgarna upplevde stora brister vad gäller inflytande i relation till skolan (SOU 1990:44). Medborgarundersökningen jämförde möjligheten att påverka skolan med möjligheter att påverka boende, varuinköp, sjukvård, barntillsyn och arbete. I den jämförelsen fick skolan lägst genomsnitt vad gäller påverkansmöjligheter med 2,3 på en tiogradig skala. Näst lägst ur påverkanssynpunkt kom sjukvården med ett genomsnitt på 4,4 i medborgarundersökningen.

I nedanstående tabell, tabell 4, redovisas jämförande resultat av påverkansmöjligheter från medborgarundersökningen 1989 respektive skolundersökningen 2020. Av tabellen framgår det att vårdnadshavares möjlighet att påverka det sätt på vilket barnen umgås med varandra i skolan knappast har förändrats de senaste drygt trettio åren. Inte heller har föräldrars uppfattning

angående sina möjligheter att påverka skolmiljöns utformning genomgått några större förändringar mellan de båda mätningarna. De förändringar som kan noteras återfinns i stället inom faktorerna undervisningens utformning samt byte av skola. Medeltalet på den tiogradiga värdeskalen har nästan fördubblats vad gäller vårdnadshavares möjlighet att påverka undervisningens upplägg och utformning, från ett genomsnitt på 1,6 vid mätningen 1989 till ett genomsnitt på 3,0 vid mätningen 2020. Inte oväntat uppvisar medeltalet för frågan om möjligheten att byta till annan skola störst skillnad mellan mätningarna från 1989 respektive 2020. Vad gäller val av skola har medeltalet mer än fördubblats mellan de båda mätningarna, från 2,7 till 6,2 på den tiogradiga skalan. Men ökningen av värdet för möjlighet till byte av skola är ett undantag. Övriga medeltal för möjligheter att påverka skolan i skolundersökningen 2020 är, trots viss ökning, fortfarande lägre jämfört med samtliga övriga medelvärden för de fem uppmätta områdena 1989 (boendet, konsumentrollen, sjukvården, barn tillsynen, och arbetet). Inte heller når det samlade medeltalet på 3,8 för påverkansmöjligheter i skolundersökningen 2020 (se tabell 4 nedan) upp till det näst lägsta medeltalet för påverkansmöjligheter i 1989 års medborgarundersökning, vilket var sjukvården som hade ett genomsnitt på 4,4. Med undantag för faktorn som rör möjligheten att byta skola ligger övriga förändringar på låg nivå och den sammantagna upplevelsen av att kunna påverka de olika faktorerna vad gäller skola når 2020 inte upp till uppfattningen om påverkansmöjligheter för något av de övriga områden som uppmättes 1989.

Det innebär att skolan i den nya mätningen fortfarande ligger lägst vad gäller påverkansmöjligheter om man skulle jämföra 2020 års resultat för skola med de värden som uppmättes för övriga fem områden i medborgarundersökningen 1989. Givet att medborgarnas uppfattning om möjligheter att påverka dessa fem övriga områden för boende, konsumtion, sjukvård, barn tillsyn och arbete skulle ligga fast, talar resultatet för att skolan fortfarande anses svår att påverka trots trettio år av fritt skolval.

Tabell 4. Redovisning av resultat vad gäller vårdnadshavares uppfattning om möjligheter att påverka området grundskola i mätningen från 1989 respektive från 2020 (För medborgarundersökningen se tabell 2.5, Petersson et al. 1989, s. 53).

Område: skola	Medeltal, medborgarundersökningen 1989	Medeltal, skolundersökningen 2020
undervisningens upplägg och utformning	1,6	3,0
skolmiljöns utformning	2,0	2,9
sätt på vilket eleverna umgås med varandra i skolan	2,9	3,1
byte till annan skola	2,7	6,2
<i>Genomsnitt för området skola</i>	<i>2,3</i>	<i>3,8</i>

## MÖJLIGHETER ATT PÅVERKA SKOLAN – EN REFLEKTION

Maktutredningens betänkande kan tjäna som en illustration på det skifte i samhällsdebatten som skedde under senare delen av 1980-talet. 1980-talets idédebatt kom främst att handla om välfärdsstatens kris och alternativ till ”det starka samhället”, även om samtida forskning kunde visa att levnadsvillkoren i Sverige hade förbättrats under det senaste dryga decenniet i termer av disponibel inkomst och bostadsstandard. Även arbetstgares inflytande på arbetsplatsen hade förstärkts sedan mitten av 1970-talet, bland annat med hjälp av den så kallade medbestämmandelagen (MBL). I den politiska debatten är det dock inte dessa frågor som lyfts fram. I stället handlar 80-talets idédebatt huvudsakligen om en välfärdsstat som antagit formen av en anonym och byråkratisk maktapparat. Den svaga individen ställs mot den starka staten. Medan de borgerliga politikerna talar om behovet av minskad offentlig sektor och om privatisering av verksamheter inom statligt företagande, utbildning och vård, talar socialdemokraterna om att öka brukarnas inflytande, begränsa byråkratin och att förenkla regelsystemet (Wahlström, 2002). Under slutet av 1980-talet kom socialdemokratin alltmer att acceptera viss pedagogisk profilering och val av skola (Prop. 1988/89:4), även om den tidens debatt knappast förutsåg den utveckling av systemet med fristående skolor som skulle stå i fokus för debatten under 2000-talet.

Det är mot denna bakgrund som Maktutredningens omdefiniering av demokratibegreppet ska ses. Maktutredningen protesterade mot den socialdemokratiska regeringens uttolkning av demokratibegreppet som utredningen ansåg vara alltför samhällscentrerad och kollektiv och förde i stället fram ett mer individcentrerat demokratibegrepp. Kort uttryckt lyfte Maktutredningen över debatten om demokratins uttolkning från den socialdemokratiska till den borgerliga planhalvan i idédebatten. I argumenten för en alltför stor obalans mellan en stark stat och en svag medborgare riktade Maktutredningen särskilt sitt fokus mot skolan.

### **Vilka områden för medborgarinflytande är möjliga att jämföra?**

Med grund i medborgarundersökningens sex områden, boende, kapitalvaruinköp, sjukvård, barntillsyn, skola och arbete, återkommer Maktutredningen vid upprepade tillfällen till slutsatsen att ”skolan är det område där de berörda ...anser sig ha minst möjligheter att påverka” och att ”skolans värld ligger bortom deras inflytande” (SOU 1990:44, s. 239). Men finns det då inte en principiell skillnad mellan att byta ett kylskåp som man som konsument är missnöjd med inom området kapitalvaruinköp och att byta skola som man som vårdnadshavare är missnöjd med? Medan kylskåpet endast angår individens privata hushåll berör skolans innehåll och styrning samtliga medborgare i samhället. Skolan ska främja varje elevs personliga utveckling och möjlighet att utveckla sin individuella potential, vilket kan räknas till den

individuella sfären, men den ska också förbereda eleven för en plats inom arbetslivet, vilket har med landets ekonomiska utvecklings- och konkurrens-möjligheter att göra, samt lägga grunden för att kunna anta rollen som engagerad och reflekterande medborgare, vilket demokratin förutsätter. Två av skolans tre grundläggande syften berör således den gemensamma sfären, den ekonomiska respektive den samhällseliga, medan syftet med köp av kylskåp är tryggt förankrat inom kökets privata sfär. Jämförelsen mellan att påverka skolans verksamhet och att påverka ett köp av kapitalvara haltar således betänkligt. Detsamma kan sägas om jämförelsen mellan att påverka kostnader och reparationer för den egna bostaden och att påverka skolans undervisning eller, för den delen, mellan att som vuxen påverka det egna arbetets organisering och att påverka det sätt på vilket eleverna umgås med varandra i skolan. Exempelen kan mångfaldigas. Någon diskussion angående relevans och rättvisa i jämförelsen mellan de sex områdena förs inte av Maktutredningen, inte heller ifall de indikatorer som utredningen har använt för att karakterisera inflytandemöjligheter inom respektive område är rimliga (för indikatorer för området skola, se tabell 4). I stället drar Maktutredningen slutsatsen att skolan ”är det område där de berörda, här liktydigt med föräldrarna anser sig ha minst möjligheter att påverka” (SOU 1990:44, s. 239), baserat på medborgarundersökningens sex undersökta områden. Möjligheten att påverka köpet av kylskåpet (kapitalvara) jämförelses i medborgarundersökningen med möjligheten att påverka undervisningens innehåll, skolans miljö och byte av skola.

Även om Maktutredningens betänkande och dess medborgarundersökning publicerades under senare delen av 1980-talet med slutbetänkandet 1990 är frågan om relevansen i dess slutsatser angående skolan inte en antikvarisk fråga. Tvärtom öppnade Maktutredningens tolkning av möjligheter till medborgarinflytande för en marknadsinspirerad styrning av skolan i termer av mål- och resultatstyrning (Börjesson, 2016; Hultén, 2019). Maktutredningens argument om en ”individuell vanmakt” (SOU 1990:44, s. 241) kom att påverka utvecklingen dels för en mer individbaserad förståelse av demokratibegreppet, dels för en öppning av valfrihet inom skolväsendet (Wahlström, 2009). Maktutredningens fortsatta aktualitet för skoldebatten kan illustreras av dagens debatt om friskolor. Dousa (2021-10-02) argumenterar till exempel för att i det ”gamla systemet, innan friskolereformen” kunde skolor ”leverera dålig utbildning” utan att ”familjer hade någon chans att rösta med fötterna”. Dousa konstaterar vidare att: ”I den statliga Maktutredningen från 1990, ansåg medborgarna att skolan var det område där de hade minst möjlighet att påverka” (Dousa, 2021-10-02).

### **Ökad möjlighet till skolval leder inte till ökad nöjdhet**

När Maktutredningens medborgarundersökning från 1989 nu har kunnat reproduceras drygt trettio år senare i undersökningen Survey 2020 vad



gäller den del som avser området skola (Hagevi, 2020), så utgör vårdnadshavares uppfattning om möjlighet att byta skola den enskilt största förändringen. När det gäller de tillfrågades möjlighet att byta skola har medeltalet ökat mellan de båda mätningarna, från 2,7 till 6,2 på en tiogradig skala, där värden inom spannet 6–10 bedöms som ”stora möjligheter”. I skolundersökningen 2020 angav 8 % av de som besvarat frågan värdet 0, ”inga möjligheter” att byta skola, medan 22 % av de svarande angav värdet 10, det vill säga ”mycket stora möjligheter” att byta skola. En markant upplevd ökning av möjlighet att byta skola har dock inte lett till motsvarande ökning av möjligheter att påverka skolan i andra avseenden, som till exempel att påverka undervisningens uppläggning och utformning, skolmiljö eller det sociala umgänget mellan eleverna. Vårdnadshavarna bedömer även i den senare mätningen att de har små möjligheter att påverka dessa tre faktorer. Maktutredningen konstaterar att de båda strategierna ”voice” respektive ”exit” kan utgöra en klagörande distinktion mellan två olika möjligheter att påverka (SOU 1990:44, s. 18). Vad 2020 års skolundersökning visar är att relativt stora möjligheter till ”exit”, det vill säga att ”rösta med fötterna” och byta skola, inte nödvändigtvis leder till motsvarande ökning av möjlighet att påverka med hjälp av ”voice”, det vill säga att påverka skolans verksamhet genom att göra sin röst hörd.

Inte heller ökar nöjdheten med skolan av ”exit”-möjligheten att byta till en annan skola för det egna barnet. Resultaten från de båda mätningarna visar snarast på motsatsen. I mätningen 1989 angav dubbelt så många värdet 0, ”inget missnöje”, jämfört med mätningen 2020, samtidigt som andelen som angav stort missnöje med skolan ökade markant 2020. Trots att något fler angett att de gjort försök att påverka skolan i skolundersökningen från 2020 jämfört med i den tidigare undersökningen, så har andelen som fått sina önskemål tillgodosedda inte ökat. Så inte heller vad gäller parametern nöjdhet/missnöjdhet visar den senaste mätningen på positiva effekter som kan kopplas till frihet att välja skola.

#### *Individens makt över skolan*

Som Englund (1998) påpekar kopplar Marshall (1949/1991) utbildning som en social rättighet till medborgarnas möjligheter att kunna utöva civila och politiska medborgerliga rättigheter. Civila rättigheter utgörs av rättigheter som reglerar den individuella friheten, såsom yttrandefrihet, äganderätt och trosfrihet. Politiska rättigheter innefattar rätt att delta i fria val samt att delta i politiska organ och beslutande församlingar. Utbildning som social rättighet ska ses som en förutsättning för en medborgerlig bildning där individer i sin medborgarroll ska kunna utöva civila och politiska rättigheter på ett ansvarsfullt sätt.

Så frågan är ifall det är ett problem att vårdnadshavare i båda mätningarna bedömer sina möjligheter att påverka undervisningens upplägg och ut-

formning som små? Undervisningens mål och innehåll regleras av den nationella läroplanen, medan undervisningens utformning ingår i den utbildade lärarens professionella ansvar. Det är lärarens ansvar att bedriva undervisningen i linje med läroplanens intentioner och att utforma undervisningens innehåll och undervisningsformer så att de motsvarar elevernas behov.

På så sätt är undervisning en kollektiv verksamhet som inte på något enkelt sätt kan jämföras med de övriga fem områden som valts ut som jämförelse i medborgarundersökningen från 1989, det vill säga boende, kapitalvaruinköp, sjukvård, barn tillsyn och arbete. Maktutredningens (SOU 1990:44) slutsats att vårdnadshavarens upplevelse av att ha liten påverkansgrad på undervisningens utformning skulle indikera en låg grad av önskat inflytande över skolans verksamhet går att ifrågasätta. Såväl den professionella som den politiska nivån ska kunna utkrävas ansvar för skolans utbildning. Det finns därför skäl att argumentera för att undervisningens innehåll och utformning inte bör ingå i de faktorer som enskilda vårdnadshavare generellt bör ges stort inflytande över.

#### *Val av skola – en isolerad påverkansvariabel?*

Ett sammanfattande resultat av 2020 års upprepning av medborgarundersökningen från 1989, är att den största skillnaden mellan de båda mätningarnas resultat utgörs av möjligheten att påverka skolan genom att byta skola, det vill säga genom ”exit”. Övriga påverkansmöjligheter, i form av ”voice”, visar på ganska små förändringar mellan de två mättillfällena. Däremot har graden av missnöje med skolan ökat trots skolvalsreformen. Resultatet bör kunna ligga till grund för en fördjupad diskussion om i vilka delar och på vilka sätt medborgarnas demokratiska inflytande bäst kan ta sig uttryck vad gäller grundskolans utformning och verksamhet.

#### REFERENSER

- Börjesson, Mattias (2016). *Från likvärdighet till marknad. En studie av offentligt och privat inflytande över skolans styrning i svensk utbildningspolitik 1969-1999*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. Örebro Studies in Education 52.
- Dousa, Benjamin (2021-10-02). Låt inte friskolornas motståndare få rätt. *Svenska Dagbladet*. Ledare/Gäst.
- Englund, Tomas (1998). Utbildning som ”public good” eller ”private good”? I Tomas Englund (red.), *Utbildningspolitiskt systemskifte?* (s.107-142). HLS.
- Hagevi, Magnus (2020). Survey 2020: Teknisk rapport, *Surveyjournalen*, 7(1), 35–50.

- Hultén, Magnus (2019). *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svenska skola och skoldebatt*. Nordic Academic Press.
- Petersson, Olof, Westholm, Anders, & Blomberg, Göran (1989). *Medborgarnas makt*. Carlssons.
- Prop. 1988/89:4. *Skolans utveckling och styrning*
- Prop. 1990/91:18. *Om ansvaret för skolan*.
- SOU 1973:48. *Skolans regionala ledning. Betänkande av länskolnämndutredningen*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige*. Maktutredningens huvudrapport. Statsrådsberedningen.
- Wahlström, Ninni (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. [Doktorsavhandling, Örebro Universitet]. Örebro Studies in Education 3.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.

# Att leda med omsorg: fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning

Ulrika Bergmark

Institutionen för hälsa, lärande och teknik, Luleå tekniska universitet

Ann-Charlotte Dahlbäck

Piteå kommun

Anna-Karin Hagström

Piteå kommun

Sara Viklund

Piteå kommun

## ABSTRACT

Intresset för praktisknära skolforskning är idag stort. Aktionsforskning är en populär form för samarbete mellan forskare och lärare där handledning är centralt. Syftet med denna studie är att problematisera handledning och handledarroller i aktionsforskningsprojekt. Som teoretisk grund ligger den amerikanska utbildningsfilosofen Nel Noddings omsorgsetik. Deltagarna i studien är en forskare och tre lärare som alla har erfarenheter av att leda aktionsforskningsprojekt genomförda inom kommunal skolverksamhet. Datainsamling har skett genom skriftliga reflektioner och kollegiala samtal om handledning och handledarroller. Analysen har utgått ifrån tematisk analys och domäninteraktionsmodell. I analysen framträder fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning: trädgårdsmästaren, herden, läraren och brobyggaren. Alla rollerna kan praktiseras samtidigt och fingertoppskänsla avgör när en handledare går in i och ut ur olika roller. Slutsatsen är att omsorgsetik kan bidra till ökad förståelse för handledning som något situerat och relationellt, där ett symmetriskt förhållningssätt mellan handledare och handled betonas. I handledning är det viktigt att inte behandla alla likadant, utan att i stället lära känna varandra som individer, ha tilltro till varandra och visa omsorg baserad på specifika behov. Handledarens roll omfattar att skapa förståelse för andras perspektiv samt att inbjuda till kommunikation och reflektion. Utifrån studiens resultat kan konstateras att de fyra metaforerna för handledarroller är användbara för att belysa komplexiteten i handledarroller och för att bidra till underlag för reflektion och omformulerande av stereotypa handledarroller.

## INLEDNING

Intresset för praktikinära skolforskning är idag stort<sup>1</sup>. En populär form för samarbete mellan forskare och lärare är aktionsforskning, som handlar om att utveckla undervisningspraktiker med utgångspunkt i lärares frågor. Lärarna har en aktiv roll i hela forskningsprocessen: vid formulering av forskningsfrågor, datainsamling och analys samt resultatpresentation. Forskningsansatsen avser att föra ihop handling och reflektion samt teori och praktik (Reason & Bradbury, 2008). Kännetecknande för aktionsforskning är att processerna är cykliska och bygger på aktionsforskningsspiralen, där olika faser av planering, handling, observation och reflektion är centralt (McNiff, 2013). Inom aktionsforskning i förskola och skola ses lärare som professionella med kunskap och kompetens att utveckla sin praktik tillsammans med forskare (Johnson & Golombek, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999). En sådan typ av forskning utförs *tillsammans* med lärare snarare än *på* dem (Heron & Reason, 2001; Ponte, 2002).

Handledning av de yrkesverksamma utgör också en viktig del av aktionsforskning, som syftar till ökat professionellt yrkeskunnande (Lendahls Rosendahl & Rönnerman, 2005). Både forskare, som befinner sig längre ifrån den omedelbara skolkontexten, och lärare som arbetar i skolan, kan fungera som handledare (Rönnerman, 2012). Det finns dock utmaningar med handledning i aktionsforskning. Exempelvis kan handledningen präglas av stereotypa bilder om vad en forskare respektive lärare ska bidra med och ha ansvar för i en aktionsforskningsprocess, vilket kan leda till dilemman, som hindrar det gemensamma arbetet, uppstår (Meyer Reimer & Bruce, 1994; Olin m.fl., 2016). Både forskare och lärare kan ha erfarenheter av forskning och undervisning – teori och praktik – vilket gör att rollerna inte alltid kan sägas motsvara traditionella beskrivningar av vad en forskare och en lärare är och gör (Kemmis m.fl., 2014). Konsekvensen blir att forskares och lärares samverkan i aktionsforskning utmanar gängse maktstrukturer och följaktligen roller och ansvar, vilket gör att rollerna behöver problematiseras och kanske också omformuleras (Bergmark & Kostenius, 2011).

Syftet med denna studie är att problematisera handledning och handledarroller i aktionsforskning. Vad kännetecknar olika handledarroller som lärare och forskare har? Vilka dilemman kan uppstå i handledningssituationer kopplade till de olika rollerna och hur kan dessa hanteras för att föra utvecklingen framåt? Vilka verktyg och strategier kan handledare använda sig av för att stödja utveckling?

## HANDLEDNING I AKTIONSFORSKNING

Som tidigare nämnts kan forskare såväl som lärare vara handledare i aktionsforskning (Rönnerman, 2012). En forskare som handleder aktions-

forskning betraktas ofta som en person som skapar relationer och samarbetar med lärare (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Cook-Sather, 2007). Relationer skapas mellan två professionella grupper: forskare och lärare. Båda grupper har sina specifika kunskaper och erfarenheter som kan berika aktionsforskningen.

Cornelissen och van den Berg (2013), som har undersökt vilka kompetenser som är gynnsamma för handledare i aktionsforskningsprojekt, uppmärksammar spänningar mellan en mer kollegial coachning i aktionsforskningsprojekt och traditionell handledning. Exempel på kollegiala inslag är att handledaren ska vara flexibel, uppmuntrande och ha ett öppet förhållningssätt, präglad av god kommunikation och en symmetrisk relation. Mer traditionella inslag av handledning i aktionsforskningsprojekt är att handledaren styr deltagarnas konkreta handlande, lyfter fram exempel på hur och varför aktionsforskning kan bedrivas samt planerar tidsanvändningen. Hur handledare hanterar denna spänning varierar beroende på vilka individer som handleds och var i processen projektet befinner sig. Det kan också finnas en spänning mellan handledares mål i traditionella forskningssammanhang och i aktionsforskning. Cornelissen och van den Berg (2013) menar att handledare i aktionsforskning lägger större vikt vid kontexten, vid att stärka deltagarnas ägarskap och vid samverkan, vilket bidrar till utveckling av såväl profession som praktik.

I handledningssituationen kan det finnas disciplinerande processer som tar sig uttryck genom outtalade förväntningar, förutfattade meningar och strukturella ramar. Det blir en fråga om disciplinär makt som relationellt utövas genom korrigeringar, tillsägelser och instruktioner men även genom belöningar och uppmuntran. Fenomenet kan ta sig uttryck genom att deltagarna förväntas vilja lära av varandra, följa majoritetsbeslut och dominerande samarbetsnormer vilket också kan leda till stigmatisering av kollegor (Langelotz, 2014). Att främja en kultur som bygger på relationell tillit och ömsesidig respekt mellan handledare och handledda är därför en förutsättning för aktionsforskning (Edwards-Groves m.fl., 2016). Handledarens förhållningssätt, medvetenhet och kvalifikationer har betydelse för vad som sker i handledningssituationen och vilket lärande som blir möjligt (Åberg, 2009).

### **Handledarroller och metaforer**

Olika handledarroller har i tidigare forskning beskrivits i form av olika metaforer. Handal (2007) beskriver två typer av handledarroller uttryckt i två metaforer: guru och kritisk vän. Gurun är en skicklig yrkesutövare, en expert som ger råd samt korrigerar och berömmar beteenden hos de handledda. Handledaren fungerar som en modell för den handledda genom sina kunskaper och erfarenheter. Fokus ligger på handlingar. En risk med denna handledning är att den kan reproducera rådande praktik genom att den

handledda ”kopierar” guruns agerande utan någon djupare reflektion. Den kritiska vännen är i stället en handledare som använder kritisk reflektion och teorier för att vägleda den handledda till insikter, vilket bidrar till utveckling. För den kritiska vännen är det viktigt att skapa förtroende i handledningssituationen. Fokus i denna handledning är tänkande och reflektion. Det finns dock risker med denna handledarroll, till exempel att den handledda förväntar sig konkreta råd och experttips (som en guru ger). Om den kritiska vännen inte ger det, kan förvirring och misstroende mot handledaren uppstå.

Det finns kritik mot denna strikta uppdelning av handledarroller, eftersom de kan ge uttryck för ett stereotypt synsätt (Jernström, 2007). Handal (2007) menar att det är av analytisk orsak som han skiljer på rollerna tydligt och att de i praktiken i stället måste kombineras. Vilka strategier och verktyg som en handledare använder i handledning är beroende av kontexten och de handledda.

Såväl forskning som våra egna erfarenheter av handledning visar att de två metaforen guru och kritisk vän inte i tillräckligt hög grad kan synliggöra och problematisera handledning och handledarroller inom aktionsforskning. Det finns således behov av att synliggöra ytterligare metaforer för handledning i aktionsforskning.

## OMSORGETIK

Som teoretisk grund i studien ligger den amerikanska utbildningsfilosofen Nel Noddings omsorgsetik<sup>2</sup>, som kan ge ett värdefullt bidrag till diskussioner om handledning i aktionsforskning. Detta baseras på att handledningsprocesser, precis som omsorgsetik, är relationella och situerade. Omsorgsetik har ofta utforskat relationer mellan lärare och elever i skolan, men det perspektivet tycks vara mera ovanligt när relationer mellan forskare och lärare analyseras och problematiseras. Trots detta finns det exempel när omsorgsetik har använts för att problematisera roller mellan vuxna som samverkar i aktionsforskning (Bergmark, 2020). I strukturellt jämbördiga relationer, till exempel mellan två vuxna, kan parterna vara omsorgsgivare och omsorgstagare (Noddings, 2012). Det är där vi finner argumentet till att använda omsorgsetik för att studera handledning och handledarroller i aktionsforskning; handledningen genomförs av vuxna, antingen som lärarhandledare eller forskarhandledare, och omsorgshandlingarna omfattar de lärare som deltar i aktionsforskningen.

Omsorgsetik baseras på perspektivet att etik är något relationellt och situerat. Det kan innebära att människor visar intresse för varandras tankar och perspektiv samt att de kan anpassa sig efter situationen, vilket då kan innebära kompromisser. Relationen till, ansvar för och behoven hos den andre motiverar handlingar, snarare än regler eller dygder (Noddings, 2012, 2013). Omsorg är en ömsesidig handling – en relation mellan en

omsorgsgivare och en omsorgstagare, exempelvis mellan lärare och elever. För att kunna ge omsorg till den andre måste omsorgsgivaren lära känna omsorgstagaren. Det handlar om att leta efter signaler på att omsorgen har tagits emot, vilket då fullbordar omsorgshandlingen. Omsorgsetik innebär inte ömsesidighet per automatik, vilket gör att människor inte kan förvänta sig ömsesidig omsorg. Människor är endast ansvariga för att egna handlingar leder till främjande av omsorg (Noddings, 2013).

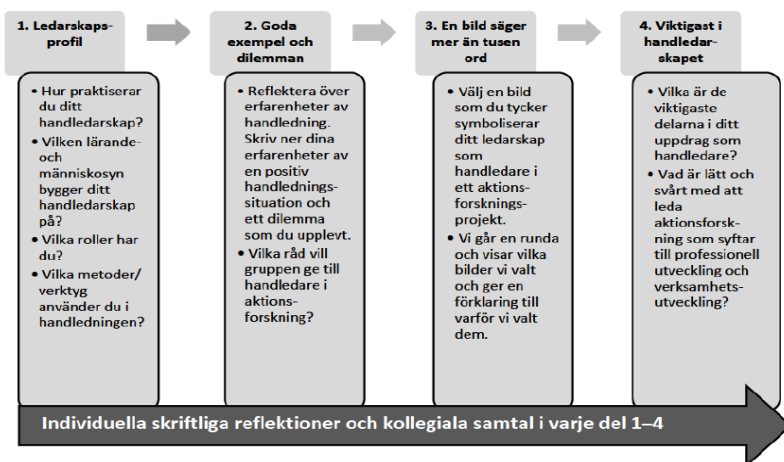
## METOD

### Datansamling och analys

Deltagare i denna studie är en forskare (Ulrika) och tre lärare (Ann-Charlotte, Anna-Karin och Sara) som alla har erfarenheter av att leda aktionsforskningsprojekt genomförda inom kommunal skolverksamhet<sup>3</sup>. I aktionsforskningsprojekten har två olika handledarroller praktiserats. Forskarhandledaren har bidragit med vetenskaplig kompetens, metoder och teorianknytningar och anpassat rollen utifrån var i processen aktionsforskningsdeltagarna har befunnit sig. Lärarhandledarna har bidragit med praktiktäna kontextuell kännedom, fungerat som språkrör mellan aktionsforskningsdeltagare och forskare samt handlett kollegorna i aktionsforskningsarbetet mellan träffarna med forskaren<sup>4</sup>.

Deltagarna i studien träffades vid fyra tillfällen för att reflektera över sina erfarenheter av handledning och varje träff varade cirka tre timmar. Vilka frågeställningar som skulle fokuseras vid respektive träff beslutades gemensamt. Metoder för datansamling bestod av skriftliga reflektioner och kollegiala samtal (se Figur 1).

*Figur 1. Datansamlingsmetoder och frågeställningar*





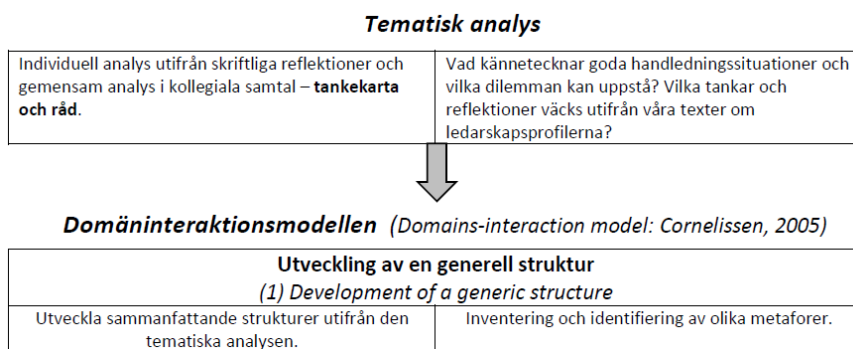
Varje moment av datainsamlingen 1–4 bestod först av en individuell skriftlig reflektion över ett tema som beskrivs i Figur 1 (ca 1–2 A4-sidor i respektive del). Varje tema bearbetades sedan i ett kollegialt samtal. De kollegiala samtalen dokumenterades via minnesanteckningar, tankekartor och ljudinspelningar. Inspelningarna transkriberades sedan av författarna.

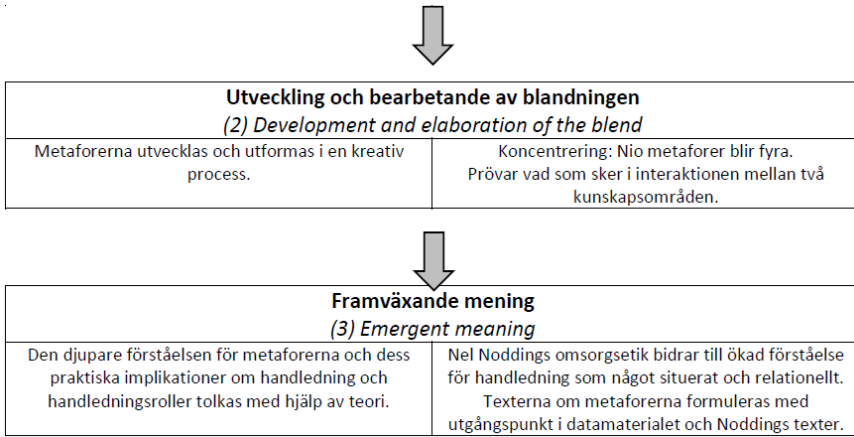
Vi har, i likhet med Bjursell (2016, 2017), valt att använda metaforer som ett analytiskt redskap i forskningsprocessen. Metaforens styrka är att den kan kommunicera ett budskap på ett effektivt och direkt sätt. Metaforen kan göra texten mer förståelig och läsvärd. Bjursell (2017) beskriver fyra områden där metaforer används för att förstå ett objekt eller en idé. *En metafor som artefakt*: metaforen används oreflekterat som en naturlig del av språket och uttrycker en förgivettagen mening (språklig artefakt). *Metafor som inspiration*: metaforen används för att ge inspiration, skapa ett kreativt inslag i analysen och möjliggör en ökad förståelse och utmanar det förgivettagna. *Metafor som representation*: metaforen används som ögonöppnare för vardagsmetaforer som kommer till uttryck via exempelvis intervjuer, observationer eller skriftliga reflektioner. *Metafor som uttryck*: metaforen hjälper till att forma den vetenskapliga texten genom att framhäva viktiga delar eller för att skapa en speciell stil vid kommunikation av forskningsresultat (Bjursell, 2017).

I studien har metafor som *inspiration* och metafor som *uttryck* använts. Metaforerna har bidragit till kreativitet i analysen och hjälpt till att levandegöra forskningsresultaten. Att presentera forskningsresultat genom metaforer, menar Bjursell (2016, 2017), innebär ett pedagogiskt angreppssätt som är effektivt för att illustrera och kontextualisera innehållet. Metaforer kan också visa på mångtydligheter och komplexiteter.

Bjursell (2016) betonar att kritisk reflektion i kombination med systematik är centralt när metaforer används i forskning, vilket är något vi har tillämpat i hela analysprocessen. I analysen har vi pendlat mellan olika steg, men i Figur 2 beskrivs processen linjärt. Våra forskningsfrågor har legat till grund för analysprocessen.

**Figur 2.** *Analysprocessen: tematisk analys och domäninteraktionsmodellen*





Analysprocessen inleddes med en individuell tematisk analys (Bryman, 2018) av datamaterialet, 1–4, utifrån skriftliga reflektionsfrågor: Vad kännetecknar goda handledningssituationer, vilka dilemman kan uppstå samt vilka tankar och nya reflektioner väcks utifrån texterna om ledarskapsprofiler? I detta skede gjorde vi en första analys av våra erfarenheter av handledning och handledarroller. Vid det kollegiala samtalet skapades en gemensam tankekarta med teman utifrån den individuella analysen (se Figur 3).

*Figur 3. Den första tematiska analysen av handledning*



Utifrån denna tankekartan sammanställdes handledningsråd (se Figur 4).

**Figur 4.** Sammanställning av råd

<b>Råd</b>	<b>Grunda syftet: reflektion och diskussion, förväntningar, bakgrunden till syftet, farhågor</b>
	<b>Prata om roller: förväntningar och ansvar</b>
	<b>Förutsättningar: tid och möjlighet att prioritera</b>
	<b>Reflektion för handledaren: bollplank, någon att gå bredvid</b>
	<b>Våga vara handledare: ligga steget före, helikopterperspektiv, utveckla samtalsmodeller</b>
	<b>Tillit till processen: flexibilitet, våga experimentera, förfina</b>
	<b>Kommunikation</b>

Dessa två steg i den tematiska analysen resulterade i centrala teman kring handledning och handledarroller. Därefter övergick processen till en metaforanalys enligt de tre steg som Cornelissen (2005) benämner domäninteraktionsmodellen. Steg (1) handlar om att utveckla en sammanfattande struktur genom att identifiera olika termer och begrepp som används för att beskriva en specifik metafor. I innevarande studie har begreppen funktion, egenskaper, verktyg och strategier samt roller hjälpt oss i inventeringen av betydelsen av olika metaforer som relaterar till handledning. Begreppen framkom efter gemensamt sökande efter teman och mönster i materialet. Det andra (2) steget handlar om att utveckla och utarbeta den blandning som uppstår ur interaktionen av två kunskapsområden. I detta skede gjordes en metarefleksion över en mängd metaforer vilket ledde till en koncentrerad av materialet. Eftersom egenskaperna hos några metaforer redan fanns i andra, kunde nio metaforer<sup>5</sup> reduceras till fyra: *trädgårdsmästaren*, *berden*, *läraren* och *brobyggaren*. I formuleringen av de fyra metaforerna verifierades tolkningar genom att gå tillbaka till det empiriska materialet och pröva metaforerna. Således innebär metaforbeskrivningarna en skriftlig representation av handledningserfarenheter. I domäninteraktionens sista och tredje (3) steg placeras den framväxande betydelsen av metaforerna i en teoretisk kontext. Relationer framkom i analysarbetet som ett centralt begrepp i alla handledningssituationer. För att pröva denna djupare förståelse av fenomenet handledning

och handledarroller relaterades insikterna till Noddings (2012, 2013) omsorgsetik där det relationella och det situerade är beröringspunkten.

Att använda metaforer för att beskriva komplexa fenomen har gett upphov till diskussioner inom forskarvärlden (Alvesson & Spicer, 2012). Metaforerna går inte alltid att översätta till ett exakt och objektivt språk, och risken är att metaforer fördunklar förståelsen i stället för att klargöra den. Det är en utmaning att avstå ifrån en lockande metafor för att i stället välja en mindre elegant men träffsäker och genomtänkt beskrivning, menar Alvesson och Spicer (2012). I analys av metaforer finns en risk för att framhäva likheter i stället för motsägelser och kollisioner, vilket kan leda till att komplexiteten i det studerade fenomenet ignoreras. Anledningen till att metaforer trots allt används i denna studie är det tydliga sätt på vilket metaforer, genom välkänt sammanhang, kan illustrera och levandegöra olika funktioner, kompetenser, möjligheter och utmaningar i handledning.

Studien bygger på våra gemensamma minnen av handlingserfarenheter. Det kan hävdas att vi inte exakt kan återge vad som sades i de olika handledningssituationerna. Vi menar dock att metaforerna inte är exakta minnen utan efterhandskonstruktioner som bygger på våra erfarenheter, vilka hjälper oss att beskriva och förstå handledning och handledarroller. Vi tar stöd hos Kourken (2011) som argumenterar för att det vi minns är både en konstruktion och en rekonstruktion. Minnet är inte ett bokstavligt minnesspår utan speglar kontentan av upplevda erfarenheter. Med stöd av detta menar vi att vi kan utgå från våra minnen i skapandet av metaforer.

### **Etiska ställningstaganden**

Inom forskarvärlden formuleras starka skäl till att inte välja forskningsområden inom sociala miljöer där forskaren själv är starkt engagerad eller yrkesverksam, eftersom det kan innebära problem och utmaningar. Studier i egen praktik kan exempelvis påverka konfidentialiteten – att deltagare inte kan förbli anonyma (Närvänen, 1999). Detta har dock inte inneburit ett problem i denna studie eftersom vi författare, tillika deltagare i studien, godkänt att våra identiteter kommer att synas. Andra utmaningar med forskning i egen praktik är att deltagarna kan bli alltför involverade i sin egen praktik, vilket kan försvåra perspektivbyten (Helps, 2017). Denna utmaning har vi varit medvetna om, och därför har vi använt teoretiska resonemang för att distansera oss från våra egna erfarenheter. Vi menar med stöd av Hansson (2014) och Lundqvist (2010) att just förförståelse och erfarenheter av en praktik är viktiga instrument för att belysa forskningsproblem inifrån. I vår studie är förförståelsen ett viktigt redskap för att ställa relevanta och angelägna frågor. Genom att låta förförståelsen finnas med genom hela forskningsprocessen, i formulering av forskningsfrågor och metodval, val av data och analysmetod, och medvetet synliggöra dessa ställningstaganden blir det etiskt försvarbart att forska i sin egen praktik. Helps (2017) menar att utmaningarna

med forskning i den egna praktiken övervägs av fördelarna. Helps beskriver vidare att de etiska processernas transparens blir en viktig faktor när forskaren anlägger ett forskningsperspektiv på egen praxis. Vi hävdar därför att etiska dilemman kan hanteras genom att vi är medvetet explicita och öppet redovisar vår position i texten.

## RESULTAT

I resultatet presenteras våra erfarenheter via metaforer, synliggjorda genom exempel från individuella skriftliga reflektioner och kollegiala samtal. På en generell nivå kan sägas att både forskarhandledaren och lärarhandledaren har haft olika handledningsroller när vi handlett: ”Jag har som forskare i aktionsforskning intagit olika roller: forskare, lärare, skolutvecklare, inspiratör, uppmuntrare, utmanare, nätverkare” (skriftlig reflektion, Ulrika) och ”Som projektledare har jag varit mötesledare, fixare, sekreterare, samordnare, talrör, pådrivare, planerare, analytiker, samtalspartner” (skriftlig reflektion, Anna-Karin). Nedan följer nu en beskrivning av de fyra metaforerna som identifierats i datamaterialet.

### Trädgårdsmästaren

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan liknas vid att vara en trädgårdsmästare, vars främsta syfte är att främja de handleddas växande och utveckling. En sådan handledare fokuserar på att skapa goda förutsättningar för växande och lärande, men sköter samtidigt om processen genom att ge näring utifrån de handleddas behov. Växande kan främjas genom att handledaren fungerar som samtalspartner och bollplank för dem som ingår i handledningsgruppen. ”Att vara samtalsledaren som lyssnar in tankar och som också driver samtalet framåt när det behövs är svårt och kräver träning. Det är problematiskt innan man tränat” (skriftlig reflektion, Ann-Charlotte). Att leda samtal är grundläggande i handledarrollen. Handledaren som trädgårdsmästare kan innebära att ge råd och uppmuntran, men samtidigt utmana dem som handleds till att själva reflektera över processens progression. Viktiga egenskaper hos handledaren som trädgårdsmästare är att vara vårdande, tillitsfull och anpassningsbar:

[...] att vattna då det behövs och rensa då det behövs [...] lyhördheten och att vara flexibel och där måste tilltro också till att den här lilla plantan kommer att bli något om ett år, att låta tiden ha sin gång (kollegialt samtal, Ulrika).

En trädgårdsmästare har även som uppgift att bereda marken väl, att skapa en bra jordmån för växande. I aktionsforskning handlar det om att medverka till att goda förutsättningar för deltagande finns på plats före start, exempelvis

tid för lärare och handledare att träffas. Om handledaren ser att skolkulturen behöver utvecklas är det viktigt att hen på ett aktivt sätt bidrar till att kulturen stödjer projektet. Detta kan göras genom att skapa goda relationer mellan alla medverkande och synliggöra förväntningar på vad projektet ska leda till. ”Vi har haft flera olika roller som har samlats i gruppen. För mig har det handlat om att lyfta fram de olika rollerna och skapa en mötesplats som är givande för alla deltagare” (kollegialt samtal, Ann-Charlotte).

En trädgårdsmästare kan i början av växtsäsonger behöva lägga fiberduk över de växande plantorna, som skydd. Exempelvis kan skyddet innebära att freda processerna, så att lärarna får nödvändigt utrymme för att bedriva utvecklingsarbete. Detta kan medföra att annat utvecklingsarbete måste vänta.

Jag försöker i min ledarroll freda övriga lärares tid i viss mån – det vill säga att jag tar på mig saker som att föra gruppens talan, inventera vilka tankar och idéer som finns i gruppen och sammanföra det till något som vi kan arbeta vidare med (skriftlig reflektion, Sara).

När marken är beredd, väntar trädgårdsmästaren på att det ska börja växa. I en aktionsforskningsprocess kan det handla om att låta projektet ta form och att deltagarna hittar sin plats och roll i utvecklingsarbetet. En strategi för handledaren kan vara att kommunicera att det tar tid innan resultat börjar skönjas och att inledningsfasen inte behöver stressas igenom. Att planera och lägga upp arbetet i projektstarten handlar om att skapa en bra grogrund, därmed har processerna redan inletts.

Processen börjar ofta i en svacka. Innan alla känner att de vet vad som är målet och hur man kan nå dit är det tungt. Det är viktigt att det finns tid för reflektion och diskussion så att alla känner att de får höras och är viktiga för processen (skriftlig reflektion, Ann-Charlotte).

För att något ska växa behövs näring i form av exempelvis sol, vatten och gödsel. En handledare kan bidra med näring genom att dela med sig av kunskaper om hur en forskningsprocess kan genomföras i skolan: hur forskningsfrågor skapas, hur datamaterial kan samlas in samt hur resultat kan analyseras och sedan spridas. Att ansa och beskära växter är en annan del av en trädgårdsmästares arbete. I aktionsforskningsprocesser kan det innebära att handledaren ställer kritiska frågor och granskar processen. Ibland måste en handledare framhålla att vissa vägar inte är farbara, trots att deltagarna tror att det är en bra väg att gå. Sådana situationer kan innebära att besvärliga budskap måste sägas. Det kan låta hårt att riktningen ibland måste styras om, men handledaren förväntar sig av sitt agerande att det ska leda till bättre resultat. Handledaren måste värna om att skapa och bibehålla goda relationer och möjliggöra kommunikation även i svåra situationer. ”Jag tänker att en

trädgårdsmästare kan utmana [...] man måste beskära ibland, man måste ta bort” (kollegialt samtal, Ulrika). Den beskärande processen kan vara mer utmanande för lärarhandledaren än för forskarhandledaren, som genom sin vetenskapliga kompetens och erfarenheter av forskning har en naturlig legitimitet i forskningsprocessen.

Det finns problem med att likna en handledare vid en trädgårdsmästare och deltagare i ett aktionsforskningsprojekt vid plantor. Å ena sidan kan en planta verka passiv, eftersom den väntar på trädgårdsmästarens omsorg, men å andra sidan kan en planta betraktas som aktiv. Det finns en inneboende styrka i plantan. Plantan växer själv – det kan inte trädgårdsmästaren råda över. Överfört till aktionsforskning kan det visa sig att deltagare har en inneboende kraft, som handledaren kan hjälpa dem att använda.

Alla har utvecklingspotential, alla har något att lära och alla kan bidra med sina erfarenheter, vi kan lära av varandra. Vi har olika förmågor och kan ha kommit olika långt när det gäller hur vi förhåller oss till dem (skriftlig reflektion, Anna-Karin).

Det är viktigt att handledningen i aktionsforskningsprocesser uppmuntrar till att människors olika kompetenser och kunskaper kommer fram och berikar processen.

#### *Reflektion över trädgårdsmästaren utifrån omsorgsetik*

Både forskarhandledaren och lärarhandledaren arbetar med att främja växande, men på delvis olika sätt. Forskarhandledaren befinner sig längre från deltagarna, vilket gör att det hinner hända en del mellan besöken. Avståndet underlättar för forskarhandledare att få distans och överblick över det som växer och att avgöra vad som behöver beskäras eller ges näring åt, exempelvis genom forskning och vetenskapliga verktyg. För lärarhandledaren handlar det om att ständigt röra sig i den växande miljön, att freda växandet och att vid behov skjuta till näring eller ansa. Det är däremot svårt för båda handledarna att skydda plantor från yttre påverkan och omständigheter de inte råår över.

Trädgårdsmästaren kan relateras till Noddings (2012, 2013) omsorgsetik. För att få en trädgård med en mångfald av växter är det viktigt att omsorgshandlingar bygger på omsorgstagarnas behov. Trädgårdsmästaren måste därför ta reda på vilka förutsättningar olika plantor behöver för att växa och anpassa sina handlingar till den specifika situationen i stället för till regler. ”To care is to act not by fixed rule but by affection and regard. It seems likely, then, that the actions of one-caring will be varied rather than rule-bound” (Noddings, 2013, s. 24). Detta innebär att handledaren bör lära känna omsorgstagarna, i detta fall lärarna i aktionsforskningsprojektet. Att som handledare vara den som ”vet bäst” vilka behov omsorgstagaren har kan innebära svårigheter ur ett omsorgsetiskt perspektiv, men eftersom

handledaren analyserar omsorgstagarens behov baserat på sin kunskap och kompetens i frågan utgår även ansande och beskrivning från omsorg om den handledda.

### **Herden**

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan också liknas vid att vara en herde, som främst arbetar för att hålla ihop hjorden och leda den till målet. Herden avgör vart hjorden ska bege sig och vilken väg den ska ta. Under tiden ser herden till att djuren i hjorden är trygga och att deras behov är tillgodosedda. På liknande sätt har handledaren i aktionsforskningsprojekt till uppgift att planera hur gruppen kan ta sig till ett gemensamt utsett mål och samtidigt hålla gruppen samlad.

Kanske kan man se det som att jag har varit en sorts fåraherde som ska få gruppen att förflytta sig i en viss riktning och inte försvinna för långt på sidostigar. Jag har kunskap om vårt mål och en uppfattning om hur vi kan ta oss dit, samtidigt som det kan hända saker på vägen som gör att vi får ta en annan stig (skriftlig reflektion, Sara).

Visserligen kännetecknas aktionsforskning av att vägen uppfinns under resans gång, men detta innebär inte att en initial resplan saknas, utan snarare att det finns beredskap för omvärdering. För att kunna ompröva tillsammans är det viktigt att det finns tid och möjlighet att träffas för gemensam reflektion, vilket handledaren bör planera för före projektstart.

Herden har kunskap om hur man orienterar sig i den terräng som omger vägen. Om vägen är svårtillgänglig har herden en plan för hur hindren kan forceras och hen kan lugna oroliga deltagare. ”Herden måste kanske vara ganska tydlig: det här kommer att gå bra, vi vet än inte riktigt vägen, jag kommer att visa er” (kollegialt samtal, Ulrika). Forskarhandledarens vetenskapliga kompetens gör att denna del av handledarrollen inte är så utmanande, men för en lärarhandledare som inte känner sig bekväm inom det vetenskapliga området kan det vara bra att förkovra sig innan och att samarbeta med forskarhandledaren.

En annan av herdens uppgifter, som är överförbar till handledarrollen, är att hålla ihop gruppen. Även om resrutten är utstakad finns det ofta några som går före och har bråttom att komma fram. Vissa är vana att röra sig snabbt, medan andra av olika skäl rör sig långsammare. Handledarens uppgift är att se till att avståndet mellan de olika deltagarna inte blir för stort.

På samma sätt som jag inbillar mig att en fåraherde måste finnas både för dem som befinner sig längst fram i flocken och för dem som halkar efter, har jag ibland upplevt att det varit en utmaning att hålla ihop gruppen när den i vissa perioder blivit mer utdragen (skriftlig reflektion, Sara).



Genom digital kommunikation, till exempel mejl eller digitala plattformar, kan personer både i frontlinjen och längre bak hålla kontakten, kommunicera och se var resten av gruppen befinner sig. Det är betydelsefullt att gruppen håller ihop och arbetar gemensamt, eftersom det möjliggör kollektiva erfarenheter och gemensamt lärande.

Att samla upp de tankar som lyfts i gruppen, att vara reflekterande frågeställare, ställa de framåtsyftande frågorna, omvandla ord till handling och vara tydlig och ge råd då det behövs känns som en kärna när det gäller att komma framåt i processen (kollegialt samtal, Ann-Charlotte).

Alla deltagare besitter olika kompetenser och kunskaper, vilket gruppen kan dra nytta av. För att hålla ihop gruppen kan handledarens strategi vara att röra sig mellan de olika positionerna och knuffa på vissa och locka tillbaka andra. Deltagare som hamnat på efterkälken kan få hjälp genom att handledaren är ”peppande”, visar tilltro till deras förmåga eller konkret åskådliggör hur de kan ta sig förbi hindret. Att några springer före är mindre problematiskt, eftersom dessa rör sig snabbt och kan återvända till gruppen för gemensam reflektion. Ett svårhanterligt dilemma utgörs av deltagare som viker in på sidospår och följer helt andra stigar än resten av gruppen, eftersom det kan vara lätt att tappa fokus på målet. Risker finns att konflikter uppstår om den som avvikit inte vill återvända eller om hen dessutom uppmanar andra att följa med. Den klassiska herden skulle sannolikt bara hämta tillbaka det vilsegångna fåret, men i en process som bygger på delaktighet och samarbete är en auktoritär ledarstil ett tveksamt alternativ. I stället blir det extra viktigt med ett öppet samtalsklimat i gruppen, så att olika synpunkter kan ventileras och gruppen kan gå vidare med en målbild som deltagarna kan acceptera och känna sig delaktiga i. ”Det är en balansgång mellan att bjuda in till delaktighet och att själv som ledare säga hur vi ska gå tillväga” (kollegialt samtal, Anna-Karin).

Det kan vara problematiskt att använda herdemetaforen när det gäller handledarrollen i aktionsforskningsprojekt, eftersom den kan framkalla bilden av deltagarna i projektet som vilsna, passiva får som planlöst skulle irra omkring och beta om ingen ledde dem till målet. Detta är inte avsikten och dessutom långt ifrån verkligheten. De som av fri vilja väljer att delta i aktionsforskningsprojekt är aktiva personer, som kommer att vara medskapare i processens olika steg. Deltagarna skulle med största sannolikhet även utan handledarens insats vandra målmedvetet och hitta fram till den plats de sökte. Skillnaden är att de i större utsträckning skulle vandra ensamma på olika stigar eller tillsammans med någon de träffade på vägen.

*Reflektion över herden utifrån omsorgsetik*

Forskarhandledaren och lärarhandledaren har delvis olika uppgifter i rollen som herde. Medan forskarhandledaren deltar i planerandet av färden och har kunskaper om hur gruppen kan orientera sig i landskapet och ta sig förbi hinder, är det lärarhandledaren som i praktiken vandrar med gruppen och arbetar för att hålla den samlad. Det är därför lärarhandledaren som märker när deltagare sackar efter eller springer i förväg. När det gäller eventuella konflikter som uppstår kan båda handledarna agera. Om akuta konflikter uppstår är lärarhandledaren kanske ensam med gruppen och får hantera dessa på plats, men om konflikterna är av allvarlig karaktär är det en fördel att de båda handledarna gör detta tillsammans.

I herdens uppgift ingår att hålla ihop gruppen, vilket kan vara svårt när schismer uppstår till följd av deltagarnas olika viljor. Här menar Noddings att det ibland kan vara befogat att låta vissa konflikter vara. "Sometimes, the conflict can not be resolved and must simply be lived" (2013, s. 55). Ibland kan utmaningar i handledarskapet uppstå på grund av de olika personligheter som finns i lärargruppen. Noddings (2013) konstaterar att "[...] the teacher cannot be 'crazy about' every child [...] but the teacher can try to provide an environment in which affection and support are enhanced" (s. 61). I sådana sammanhang är det viktigt att upprätthålla ett professionellt ledarskap.

**Läraren**

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan också liknas vid att vara lärare. Det främsta syftet med att använda läraren som metafor ligger bland annat i en del av själva ordet, att lära. "Det är nästan som om att forskaren blir en lärare, jag blir efterfrågad för mina kunskaper om forskning och då blir jag en lärare nästan, att jag undervisar om, 'så här kan ni göra då ni ska analysera'" (kollegialt samtal, Ulrika).

En lärare har ett legitimerat uppdrag att undervisa och planerar sin undervisning utifrån styrdokument. För handledaren kan detta komma till uttryck genom att hen har ett uttalat mandat att leda aktionsforskningsgruppen. "Det handlar om att få mandat både från kollegor och från rektor och även från forskaren" (kollegialt samtal, Anna-Karin). Detta mandat kan ha erhållits genom att lärargruppen själv utsett en ledare för ett aktionsforskningsprojekt eller så kan handledaren ha fått uppdraget av rektor. Utifrån mandatet och uppdraget kan handledaren bjuda in övriga deltagare till diskussion om aktionsforskningens syfte för att tillsammans synliggöra och diskutera olika roller och förväntningar på varandra. Tydlig kommunikation är angeläget för forskarhandledaren, eftersom det finns en risk att gruppen förväntar sig att det är forskaren som ska få utveckling att ske.

De olika rollerna och att inte alltid veta vart en aktionsforskningsprocess ska leda har i alla projekt upplevts som en frustrerande fas. Min roll har

här varit att peppa och säga att det är normalt och att det med tiden kommer att lösa sig. Sedan har jag i min roll också fått visa på vad de redan har gjort och hitta struktur för fortsättningen, så att de känner tillit till processen och till mig som handledare (skriftlig reflektion, Ulrika).

Utifrån styrdokumentet gör läraren avvägningar om vilket undervisningsmaterial och vilka metoder som bäst uppfyller syftet. I ett aktionsforskningsprojekt kan det handla om att handledaren utifrån uppställda mål, med hänsyn till aktionsforskningsprocessen, väljer ut vetenskapliga artiklar och passande litteratur samt berättar hur deltagarna kan ta stöd i vetenskapliga texter och teorier för att fördjupa sitt lärande och sin förståelse. En handledare kan beskriva hur vetenskapliga teorier kan förstås inom en specifik praktik och förklara innebörden i ett vetenskapligt förhållningssätt. Denna aspekt av handledarrollen är starkt kopplad till forskarhandledaren. ”Sen så tänkte jag på det här med expertkunskap, det vill säga forskarens roll då egentligen, den är viktig och att det inger förtroende både till de som är med och även till rektorer” (kollegialt samtal, Anna-Karin).

För att alla deltagare ska vara delaktiga och komma till tals kan handledaren presentera olika samtalsmodeller. Handledaren kan också föra processen framåt och synliggöra det lärande som sker genom att introducera användbara reflektionsverktyg och dokumentationsmetoder.

Lärarens kompetens att levandegöra ett material, förevisa och berätta för att inspirera eleverna kan vara en viktig motivationsfaktor för att eleverna ska känna glädje inför uppgiften. En handledare i aktionsforskningsprojekt kan använda sig av egna erfarenheter av aktionsforskning, om sådana finns, eller av berättelser från den egna undervisningen för att levandegöra och entusiasmera. Genom sådana berättelser kan handledaren ingjuta hopp om att deltagarna kommer att nå sitt mål. Detta kan vara både inspirerande och lugnande för deltagare, som kan ha svårt att se den egna utvecklingen när de befinner sig mitt i processen.

En lärares uppgift kan också vara att tillsammans med eleven utforska det för eleven okända och fungera som stöd tills eleven känner att hen kan ta nästa steg. För att detta ska vara möjligt är det viktigt att vara lyhörd och lyssna efter elevens behov och därefter agera utifrån dessa. På samma sätt behöver handledaren skapa relationer till deltagarna och vårda dessa, så att lärandet genom aktionsforskningen blir ett gemensamt projekt som engagerar deltagarna. Relationella förmågor beskrivs på följande sätt:

Vikten av att se alla som är med, och att kunna vara inکännande. Att vara närvarande. En uppmuntran kan det ju också vara. Så det är ett förhållningssätt som jag vill praktisera. Se dem som är med och bekräfta (kollegialt samtal, Ulrika).

Ett dilemma som handledare i aktionsforskningsprojekt i skolan kan möta när det gäller att axla lärarrollen är att de handledda också är lärare. I en platt organisation som skolan kan det vara svårt att träda fram bland kollegor och leda övriga. Dessutom är det möjligt att handledaren inte har mer erfarenhet än kollegorna av det som ska undersökas.

Jag har inte känslan av att jag egentligen har handlett mina kollegor utan vi har arbetat tillsammans och jag har hållit i taktpinnen. Svårigheter har vi löst tillsammans. Om jag lyckats med mitt handledarskap handlar det nog allra mest om just det – att jag bidragit till en stämning i gruppen där vi arbetar tillsammans i en symmetrisk relation och att vi faktiskt tagit oss vidare (skriftlig reflektion, Sara).

Handledaren kan använda kunskaper och erfarenheter som finns i gruppen för att skapa engagemang och föra arbetet vidare, precis som en lärare kan dra nytta av elevers ämneskunskaper i undervisningen. För att handledaren ska få auktoritet är det dock viktigt att tydligt organisera och leda arbetet, vara väl förberedd och ligga steget före vad gäller själva aktionsforskningsprocessen.

I lärares uppdrag ingår också att ge uppgifter, bedöma resultat och sätta betyg. Här blir läraren som metafor för handledaren problematisk, eftersom en handledare varken bedömer kollegornas insatser eller sätter betyg. Däremot finns oftast någon form av krav kopplat till processen, exempelvis att åstadkomma utveckling och hitta lösningar för en skolenhet, speciellt om rektor eller organisation investerar tid och pengar i projektet. Det resultat som kommer fram är av betydelse för att synliggöra nya kunskaper.

För mig är det viktigt att inte bli en kontrollerande ledare. Jag ser inte att det ingår i mitt ledaruppdrag utan detta handlar om att leda utvecklingsarbete och då har vi allt att vinna på att många vill göra sina röster hörda. Jag vill inte heller att någon ska ha dåligt samvete för att man inte hunnit göra en uppgift eller delta i ett projekt. Samtidigt är detta svårt i ett projekt där vi är beroende av att alla gör det som vi planerat. Det är en av de svårigheter jag har upplevt i ledarrollen: att få saker att bli gjorda utan att jag för den skull måste ta på mig den kontrollerande rollen (skriftlig reflektion, Sara).

Handledarens erfarenheter av och kunskap om aktionsforskning som metod och strategi är värdefull, för att de krav som ställs ska bli hanterbara. Handledaren kanske måste tydliggöra för rektor vad hen kan förvänta sig av aktionsforskningsprojektet och av deltagarna. Förutom krav från skolledningen krävs att deltagarna genomför de aktioner som aktionsforskningsgruppen kommer överens om. Det kan handla om att deltagarna individuellt förbereder sig inför gemensamma reflektioner, utför observationer, lämnar in

skriftlig dokumentation eller dylikt. Oavsett om kravet kommer utifrån eller inifrån gruppen är det viktigt att synliggöra kravbilderna för alla inblandade.

När det handlar om bedömning och feedback är formativ bedömning ett bra redskap för att lärare ska kunna hjälpa elever att komma vidare och fördjupa sitt lärande. Det kan liknas vid handledarens förmåga att se och bedöma var i processen deltagarna befinner sig samt vilket stöd de behöver för att utvecklas. Här kan det handla om analysmetoder, att genom gemensam reflektion lyfta fram vilket lärande som skett hittills och tillsammans planera nya delmål. Handledarens analytiska förmåga är till hjälp för att synliggöra större mönster och för att tillsammans med deltagarna illustrera och dra slutsatser av arbetet. Precis som inom skolan ska resultatet av ett gemensamt arbete redovisas för andra och handledaren kan skapa möjligheter för deltagarna att berätta om sitt lärande för andra utanför projektet. Det kan handla om att bjuda in deltagare från andra projekt eller kontakta andra skolenheter och bjuda in till föreläsning.

#### *Reflektion över läraren utifrån omsorgsetik*

Både forskarhandledaren och lärarhandledaren agerar som lärare, men det finns en risk att gruppen går in i en mer passiv "elevroll" i mötet med forskarhandledaren och förväntar sig att hen ska vara den som driver utvecklingen framåt. I handledarrollen som lärare blir det särskilt tydligt att forskarhandledaren kommer med expertkompetens i fråga om vetenskapligt arbete och det uppstår lätt en undervisande situation. Att välja undervisningsmaterial och undervisningsmetoder faller till stor del på forskarhandledaren, även om det sker i samverkan. Lärarhandledaren befinner sig sedan i klassrummet, ser till att det finns ett gott arbetsklimat, hanterar löpande frågor och motiverar gruppen att arbeta vidare. Handledarna arbetar tillsammans med att se till att deltagarna gör de uppgifter som gruppen kommit överens om. Att vara lärare åt lärare innebär vissa dilemman; för båda handledarna kan det vara problematiskt att ställa krav på deltagare som valt att delta i ett aktionsforskningsprojekt, men av olika skäl inte uppfyller gemensamma överenskommelser.

Läraren som handledare rör sig ständigt mellan det stoff som ska läras ut, de personer som ska tillägna sig kunskaper och den aktuella kontext där lärandet äger rum. Trots att ämnet som ska läras ut har betydelse ligger fokus i Noddings omsorgsetik främst på personen som deltar i en dialog. "People in true dialogue within a caring relation do not turn their attention wholly to intellectual objects, although, of course, they may so for brief intervals. Rather, they attend nonselectively to each other" (Noddings 2002, s. 17). Enligt Noddings (2002) innebär dialog en möjlighet att förstå andra människor:

Dialogue is the means through which we learn what the other wants and needs, and it is also the means by which we monitor the effects of our acts. We ask, 'What are you going through?' before we act, as we act, and after we act. It is our way of being in relation (s. 19).

Kommunikation i form av dialog är ett sätt för handledaren att skapa och bibehålla relationer i gruppen.

### **Brobyggaren**

Att vara handledare i ett aktionsforskningsprojekt kan också liknas vid att vara en brobyggare, vars huvuduppgift är att bygga broar. Anledningen till att broar byggs är att människor ibland behöver hjälp för att kunna passera olika typer av hinder som älvar, raviner, vägar och järnvägar. Samtidigt som broarna gör det möjligt att ta sig förbi hinder bidrar de till att förena människor på olika platser – de underlättar kommunikation. Brobyggaren är väl förtrogen med olika sätt att konstruera broar och möjliggör genom sitt arbete möten mellan människor. Därför är brobyggaren en användbar och relevant metafor för den roll som handledaren fyller i ett aktionsforskningsprojekt.

Jag ser mig som en bro i många avseenden. I aktionsforskningsprocessen har jag i egenskap av processledare utgjort en bro mellan lärargrupp och skolledning, mellan lärare och forskare, mellan de olika deltagande lärarna samt mellan vårt projekt och andra projekt (skriftlig reflektion, Sara).

Handledaren har samma syfte med sitt ledarskap som andra brobyggare, det vill säga att göra det möjligt att säkert nå målet på andra sidan processarbetet. ”Jag har velat underlätta för kollegorna och då har jag gjort uppgifterna själv och presenterat för de andra” (skriftlig reflektion, Anna-Karin).

Brobyggaren behöver veta vilka hinder som kan finnas på vägen, vilken trafik som ska passera, hur terrängförhållandena är på platsen och vilka förutsättningar människor har att ta sig förbi hindren. Handledaren i ett aktionsforskningsprojekt behöver ha överblick: veta hur många som ingår i projektet, vilka roller de olika deltagarna har, hur lång tid projektet ska pågå och vart de är på väg.

Min roll har handlat mera om att se den stora bilden och föra arbetet framåt än att handleda i konkreta situationer. En gång då detta blev tydligt var vid första träffen då vi skulle prata om det önskade läget. Här känner jag att jag kunde hjälpa gruppen att lyfta blicken. Vart vill vi komma med detta i ett längre perspektiv? (skriftlig reflektion, Sara).

Handledaren behöver själv vara väl införstådd med projektets syfte och känna ett eget engagemang inför processmålet. För att lyckas i rollen som bro-

byggare behövs empatisk förmåga, omsorg och tilltro till att alla med rätt stöd kan lyckas att ta sig över till andra sidan.

Det [förtroende och tillit] är ju verkligen något som jag uppskattar med ditt (forskarhandledarens) ledarskap [...] förtroende och tillit till var och en och att man verkligen känner det, att du inte tvekar på att man skulle klara av det (kollegialt samtal, Anna-Karin).

Brobyggaren kan förena människor, särskilt om den ömsesidiga nyttan med brobygget framhävs. För handledaren som brobyggare är det viktigt att skapa goda relationer med individer på båda sidor om brofästet, vilket kräver förmåga att se olika perspektiv.

När broar konstruerats fungerar de som länkar mellan individer och platser, vilket gör bron lämplig för att symbolisera vikten av att sammanbinda aktionsforskningsprojektets olika aktörer: olika lärare, lärare och forskare samt lärargrupp och skolledning. För att denna samverkan ska vara möjlig krävs kommunikation och mötesforum. Alla broar har två brofästen och inom aktionsforskning kan detta symboliseras av olika praktiker som ska hitta sätt att möta varandra. Forskarhandledaren har ett starkt fäste vid universitetet och lärarhandledaren på skolan. Både lärarhandledaren och forskarhandledaren är aktiva brobyggare, samtidigt som de kontinuerligt rör sig mellan olika brofästen och möter varandra och andra på vägen.

De kontakter som etableras, de möten som sker mellan människor och de strategier och strukturer som skapas, kan användas även efter projektets slut. En stabil bro gör det möjligt att färdas åt båda håll och om konstruktionen är stadigt byggd kan den trafikeras under lång tid framöver.

Trots att processdeltagarna själva sitter inne med den viktigaste kunskapen kring den egna verksamheten kan det i vissa projekt behövas extern expertkunskap. ”Jag tänker att just expertkunskapen dels kan handla om det man ska studera eller om hur man ska handleda” (kollegialt samtal, Ann-Charlotte). Att handledaren i rollen som brobyggare kan se projektet ur olika perspektiv, och utifrån detta bjuder in extern expertis om sådan behövs, berikar projekten.

Att brobyggande, precis som relationsskapande, tar tid är problematiskt för brobyggaren, särskilt om människor väntar och behöver bron för att kunna fortsätta sin resa. Att lära känna varandra är en viktig del av arbetet i projektet och en framgångsfaktor för att gruppen ska nå sina uppställda mål.

Det relationella är mycket viktigt för mig i arbetet och jag berättar gärna om mina svaga sidor i förhoppning om att det ska bidra till en prestigelös stämning i gruppen. Jag berättar överhuvudtaget gärna om det jag gör, oavsett om det är lyckat eller inte (skriftlig reflektion, Sara).

Ett problem med brobyggaren som metafor är att de exakta uträkningar som ligger till grund för fysiska broar aldrig går att överföra till det brobyggande som sker i aktionsforskningsprojekt. Här är byggstenarna mjuka och ständigt föränderliga, konstruktioner blir till genom samtal och erfarenhetsutbyte och verktygen kan konstrueras i stunden. Bron kan plötsligt behöva ändra riktning och nya raviner kan uppstå utan tid till eftertänksamhet och planering. Trots problemen finns det en styrka i brobyggaren som metafor för handledaren i ett aktionsforskningsprojekt; en av handledarens allra viktigaste uppgifter är att bygga strukturer som gör det möjligt att ta sig förbi sådant som håller människor åtskilda och hindrar dem att nå sina mål.

*Reflektion över brobyggaren utifrån omsorgsetik*

Brobyggandet är något som både forskarhandledaren och lärarhandledaren är engagerade i. Kanske är forskarhandledaren mer av en arkitekt, men arbetet kräver att båda handledarna deltar lika aktivt i byggandet. Det finns många dimensioner i brometaforen, men i de fall bron byggs mellan brofästena skola och universitet bidrar båda handledarna med kunskaper om, erfarenheter av och kontakter inom respektive verksamhet, vilket är avgörande för en stark konstruktion. Brobyggarens specifika utmaning ligger i svårigheten att bygga medan människor väntar på att få gå, eller redan går, på bron.

En brobyggare ska förena människor, ta dem förbi hinder och göra det möjligt för dem att se verkligheten ur andras perspektiv. Detta betonas också inom Noddings omsorgsetik: "[...]an invitation to see things from an alternative perspective' (2013, s. 32) and '[t]he one-caring assumes a dual perspective and can see things from both her pole and that of the cared-for'" (Noddings, s. 63). Handledarna i aktionsforskningsprojekt är aktiva brobyggare, samtidigt som de kontinuerligt rör sig mellan brofästena. Även deltagarna i projektet vandrar på bron, och i aktionsforskningsprocesser kan vandringen symboliseras av rörelsen mellan teori och praktik, mellan universitet och skola. Bron, som förenar människorna, leder till många möten där individerna ständigt växlar mellan att vara omsorgsgivare och omsorgstagare, vilket skapar möjligheter att överkomma eventuella skillnader i synsätt och praktik. "But throughout the dialogue, participants are aware of each other; they take turns as carer and cared-for, and no matter how great their ideological differences may be, they reach across the ideological gap to connect with each other" (Noddings, 2002, s. 17).

## DISKUSSION

Syftet med denna studie är att problematisera handledning och handledarroller i aktionsforskning. När det gäller forskningsfrågan om vad som kännetecknar olika lärares och forskares handledarroller har studien



identifierat fyra metaforer – trädgårdsmästaren, herden, läraren och brobyggaren. Metaforena beskriver de roller en handledare i aktionsforskning kan praktisera. Därmed går resultaten i denna studie bortom de i tidigare forskning identifierade metaforerna guru och kritisk vän (Handal, 2007). De fyra metaforena visar på en fördjupad förståelse av att handledning och handledarroller är något komplext och inte låter sig fångas via metaforer som visar på två ändpunkter, guru å ena sidan och kritisk vän å andra sidan. De fyra rollerna illustrerar en palett av handledarroller snarare än två ändpunkter som handledare rör sig emellan. De olika handledarrollerna är i sina grundfunktioner överförbara till både forskarhandledaren och lärarhandledaren, även om det finns skillnader i hur de tar sig uttryck, vilket beskrivits ovan i resultatet. Rollerna kan praktiseras samtidigt i en aktionsforskningsprocess och fingertoppskänsla avgör när en handledare går in i och ut ur olika roller. Handledare ikläder sig i någon mån alla dessa roller, men vilken roll som dominerar varierar mellan olika personer och mellan olika faser i processen. Att handledning inom aktionsforskning är både situerad och relationell löper som en röd tråd genom handledarskapet. Detta kan kopplas till Noddings omsorgsetik, som säger att omsorgshandlingar bygger på omsorgstagarens behov (Noddings, 2012, 2013).

Handledarnas rörlighet mellan olika roller kan vidare relateras till hur handledarna i Cornelissens och van den Bergs (2013) studie hanterar spänningen mellan kollegial coaching och mer traditionell handledning. Den motsättning som finns mellan tillit och respekt i aktionsforskning (Edwards-Groves m.fl., 2016) och handledningssituationens disciplinerande processer (Langelotz, 2014) kräver att handledaren kan förflytta sig mellan olika positioner på det relationella fältet. Genom att använda dessa fyra metaforer för att gestalta hur olika handledare går in i och ut ur olika roller illustreras den komplexitet som präglar handledning i aktionsforskning. Samverkan mellan lärare och forskare i aktionsforskning kan utmana stereotypa föreställningar om roller (Kemmis m.fl., 2014) och vi menar att användandet av metaforer kan bidra till ett omprövande av handledarroller och till att luckra upp gränsen mellan synen på lärarhandledare respektive forskarhandledare. I takt med att den praktisknära forskningen ökar i skolan där allt fler forskarutbildade lärare leder aktionsforskningen, kommer handledarrollerna att ytterligare utmanas och förändras. Dessutom innebär ofta den praktisknära forskningen ett närmare samarbete med forskare, vilket också bidrar till förändringen av handledarroller. Det får som konsekvens att rollerna närmar sig varandra eftersom lärarhandledare respektive forskarhandledare kan ha både vetenskaplig och kontextuell lärarkunskap (se exempelvis Kemmis m.fl., 2014).

I relation till den andra forskningsfrågan om vilka dilemman som kan uppstå i handledning och hur dessa kan hanteras har studien identifierat olika förväntningar på respektive handledarroll, vilka kan skapa utmaningar i

handledningssituationen. Det situerade och relationella som kännetecknar handledning inom aktionsforskning, kan leda till dilemman för en handledare. Här kan Nel Noddings omsorgsetik bidra till perspektiv för att hantera olika dilemman. Alla grupper präglas av mångfald och därmed behov av olika omsorgshandlingar, vilket kan vara utmanande för en handledare. Det finns också en risk att handledaren, i sin iver att möta andras behov i omsorgssituationer, blir alltför utgivande och utplånar sig själv som handledare. Ett dilemma som kan uppstå är att den handleddas upplevda behov av omsorg skiljer sig från handledarens bild av behovet. Om handledaren utgår från sin egen uppfattning finns en risk att den handledda inte uppfattar den omsorg som ges (Noddings, 2002, 2013). En sådan konflikt kan medföra att den handledda inte känner att hens behov har styrts och att handledaren upplever tillkortakommanden i handledarskapet. Här kan handledaren utifrån omsorgsetiken bli tvungen att faktiskt visa omsorg genom att ta svåra beslut eller säga sådant som kan leda till konflikt. För att detta inte ska förhindra utvecklingsprocessen är det viktigt med fortsatt kommunikation. Handledaren går en ständig balansgång mellan att utmana och stötta. Ytterligare en svårighet som handledare möter är relaterad till tid. Att bygga relationer och visa omsorg kräver tid enligt omsorgsetiken och ofta är aktionsforskningsprocesser tidsmässigt begränsade. Det kan ibland vara så att handledare, som agerar av omsorg för en deltagare, måste väga långsiktiga och kortsiktiga behov mot varandra. Det som är bäst för deltagaren på lång sikt kan vara något annat än det som gynnar projektet på kort sikt. Ytterligare utmaningar för en handledare kan vara att freda processen och deltagarna från yttre påverkan, om målet samtidigt är att samverka och skapa kontaktytor. En annan utmaning ligger i att bromsa entusiastiska deltagare på villovägar utan att förlora arbetsglädjen och nyfikenheten. Vidare kan det vara problematiskt att ställa krav i en relation som präglas av symmetri och i nästa stund uppmuntra till delaktighet och ägarskap. Att hålla ihop en heterogen grupp, när den väg som gruppen går på är under konstruktion, är en utmaning som framträder tydligt i samband med aktionsforskning. Här krävs att handledaren kan anpassa sig till olika situationer och individer samt har god relationell kompetens.

Med koppling till den tredje forskningsfrågan om vilka verktyg och strategier en handledare kan använda sig av för att stödja utveckling, belyser studien olika strategier för att hantera dilemman som uppstår. Det är viktigt att kunna bedöma var i processen de handledda befinner sig och därifrån kunna avgöra vilket stöd som behövs. Även om deltagarna i ett aktionsforskningsprojekt utgör en grupp är det av stor betydelse att handledaren möter deltagarna som individer. En handledarstrategi kan vara att lyssna och visa ett genuint intresse av att förstå processen från den handleddas perspektiv. Dialog och kommunikation gör det möjligt att förstå andras perspektiv, och flexibilitet är nödvändigt för att kunna leda en process där

vägen uppfinns medan deltagarna går på den.Handledaren bör ha beredskap för att såväl omvärdera läget som att ompröva beslut. Ytterligare verktyg som handledaren kan använda sig av är forskning och vetenskapliga metoder, olika reflektionsverktyg som kollegiala samtal och loggböcker samt digitala verktyg för att underlätta kommunikation.

Avslutningsvis kan vi utifrån studiens resultat konstatera att metaforer för handledarroller är användbara för att belysa komplexiteten i handledarroller och för att bidra till underlag för reflektion och omformulerande av stereotypa handledarroller. Metaforerna kan också synliggöra dilemman som handledare möter i aktionsforskning och de erbjuder strategier för att hantera dilemman som kan uppstå i handledningssituationen.

## NOTER

<sup>1</sup> Praktisk forskning uppmärksammas särskilt genom att *Pedagogisk forskning i Sverige* inbjuder till dialog över ämnet genom att publicera ett antal debattartiklar under 2020.

<sup>2</sup> Det finns även andra forskare som har skrivit om begreppet omsorgsetik (Gilligan, 1982).

<sup>3</sup> Utbildningsförvaltningen i aktuell kommun har anställt en skolforskare vars uppgift förutom att implementera vetenskapliga metoder, forskning och studera dessa processer är att leda aktionsforskningsprojekt. Varje projekt har handledts av forskaren och en lokal projektledare (så kallad lärarhandledare). Lärarna hade inte någon tidigare erfarenhet av att vara handledare i aktionsforskning, medan forskarhandledaren hade omfattande erfarenhet av handledning.

<sup>4</sup> Forskare och aktionsforskningsdeltagare har träffats 1 gång/månad, aktionsforskningsgruppen har förutom det träffats själva 2 gånger/månad.

<sup>5</sup> De nio metaforerna var fixaren, brobyggaren, herden, advokaten, trädgårdsmästaren, hejklacksledaren, visionären, läraren och berättaren, vilka sedan kondenserades ner till fyra.

## REFERENSER

Alvesson, Mats, & Spicer, André (Red.) (2012). *Ledarskapsmetaforer: att förstå ledarskap i verkligheten*. Studentlitteratur.

Bergmark, Ulrika (2020). Rethinking researcher-teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings' *Ethics of Care*. *Educational Action Research*, 28(3), 331–344. Doi:10.1080/09650792.2019.1567367

Bergmark, Ulrika, & Kostenius, Catrine (2011). 'Tact of researching' – the ethically aware researcher giving voice to students in a Swedish context. I Gerry Czerniawski & Warren Kidd (Red.), *The Student Voice Handbook: bridging the Academic/Practitioner Divide* (s. 399–408). Emerald.

- Bjursell, Cecilia (2016). When theories become practice: a metaphorical analysis of adult-education school-leaders' talk. *European Journal for Research on Education and Learning of Adults*, 7(2), 191–205. Doi:10.3384/rela.2000-7426.rela9084
- Bjursell, Cecilia (2017). Metaphors in communication of scholarly work. I Helle Neergaard, & Claire Leitch (Red.), *Handbook of qualitative research techniques and analysis in entrepreneurship* (s. 170–184). Edward Elgar Publishing.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Cochran-Smith, Marilyn, & Lytle, Susan (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. Doi:10.3102/0013189X028007015
- Cook-Sather, Alison (2007). Translating researchers: re-imagining the work of investigating students' experiences in school. I Dennis Thiessen, & Alison Cook-Sather (Red.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (s. 829–871). Springer.
- Cornelissen, Joep P. (2005). Beyond compare: metaphor in organization theory. *Academy of Management Review*, 30(4), 751–764. Doi: 10.5465/amr.2005.18378876
- Cornelissen, Frank, & van den Berg, Ellen (2013). Characteristics of the research supervision of postgraduate teachers' action research. *Educational Studies*, 40(3), 237–252. Doi: 10.1080/03055698.2013.870881
- Edwards-Groves, Christine, Grootenboer, Peter, & Rönnerman, Karin (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386. Doi: 10.1080/09650792.2015.1131175
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Handal, Gunnar (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? I Tomas Kroksmark & Karin Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19–31). Studentlitteratur.
- Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Helps, Sarah (2017). The ethics of researching one's own practice. *Journal of Family Therapy* 39, 348–365. Doi: 10.1111/1467-6427.12166
- Heron, John, & Reason, Peter (2001). The practice of co-operative inquiry: research "with" rather than "on" people. I Peter Reason, & Hilary Bradbury (Red.), *Handbook of action research: participative inquiry & practice* (s. 179–188). Sage.
- Jernström, Elisabet (2007). I handledarens fotspår. I Tomas Kroksmark, & Karin Åberg (Red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 143–164). Studentlitteratur.
- Johnson, Karen, & Golombek, Paula (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Kemmis, Stephen, McTaggart, Robin, & Nixon, Rhonda (2014). *The action research planner: doing critical participatory action research*. Springer.

- Kourken, Michaelian (2011). Generative memory. *Philosophical Psychology*, 24(3), 323–342. Doi: 10.1080/09515089.2011.559623
- Langelotz, Lill (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Lendahls Rosendahl, Birgit, & Rönnerman, Karin (2005). Med fokus på handledning i skolors förändringsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(1), 35–51.
- Lundqvist, Catarina (2010). *Möjligheternas horisont: etnicitet, utbildning och arbete i ungas berättelser om karriärer*. [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet].
- McNiff, Jean (2013). *Action research. Principles and practice* (3 uppl.). Routledge.
- Meyer Reimer, Kathryn, & Bruce, Bertram (1994). Building teacher-researcher collaboration: dilemmas and strategies. *Educational Action Research*, 2(2), 211–221. Doi:10.1080/0965079940020206.
- Noddings, Nel (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2012). *Philosophy of education* (3 uppl.). Westview Press.
- Noddings, Nel (2013). *Caring. A relational approach to ethics and moral education* (3 uppl.). University of California Press.
- Närvänen, Anna-Liisa (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Studentlitteratur.
- Olin, Anette, Karlberg-Granlund, Gunilla, & Moksnes Furu, Eli (2016). Facilitating democratic professional development: exploring the double role of being an academic action researcher. *Educational Action Research*, 24(3), 424–441. Doi: 10.1080/09650792.2016.1197141
- Ponte, Petra (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. *Educational Action Research*, 10(3), 399–422. Doi:10.1080/09650790200200193
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2008). *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice* (2 uppl.). Sage.
- Rönnerman, Karin (Red.) (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Åberg, Karin (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. [Doktorsavhandling, Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping].

# Lärare för andra? Aktörskap, kompetens och yrkesroller på språkintruktionsprogrammet

Åsa Wedin  
Högskolan Dalarna

Jenny Rosén  
Högskolan Dalarna och Stockholms universitet

## ABSTRACT

Här riktas intresset mot villkor för en likvärdig utbildning på Språkintruktionsprogrammet, vilket undersöks med fokus på rektorers och lärares aktörskap, kompetens och yrkesroller. Studien bygger på en innehållsanalys av nationell utbildningspolicy samt rektor- och lärarutbildning. Genom en policyanalys med fokus på process genom styrdokumentens uttryckta innehåll i olika lager vad gäller kontinuitet, samstämmighet och motsägelsefullhet synliggörs ambivalens mellan olika texter. Motsägelser framträder mellan kompetenskrav på nationell nivå och den kompetens som rektor- och ämneslärarutbildningarna förväntas leda till, samt mellan å ena sidan det kvalitetsansvar som tillskrivs rektor i nationella styrdokument med den specifika kompetens som där avkrävs för Språkintrö, och å andra sidan det faktum att denna kompetens i princip enbart synliggörs i utbildning av lärare i svenska som andraspråk (sva). En diskontinuitet framträder mellan den nationella policynivån och rektor- och lärarutbildningsnivån liksom mellan olika lärarkategorier. Därmed kan en ambivalens identifieras mellan styrdokumentens samstämmighet med rådande forskning om andraspråkslevers villkor för lärande och de utbildningskrav som ställs på lärare och rektor. Denna bristande överensstämmelse och diskontinuitet kan förklara vissa av de problem gällande Språkintrö som identifierats i rapporter och tidigare forskning. Studiens resultat synliggör därmed att förutsättningar saknas för att erbjuda en likvärdig utbildning för elever på Språkintruktionsprogrammet.

## INLEDNING

I denna artikel riktas intresset mot Språkintruktionsprogrammet (Språkintrö), dit sent anlända elever, och specifikt elever som är mellan 16 och 19

år, hänvisas för att lära sig svenska och vid behov komplettera tidigare skol- utbildning för att bli behöriga för vidare studier vid ett nationellt gymnasie- program. Forskning och rapporter har visat på olika problem vad gäller undervisningen på Språkintrö. Sharif (2017) och Bomström Aho (2018) visar att inte tillräcklig hänsyn tas till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Hagström (2018), Wedin (2021 a och b) och Skolverket (2016b) synliggör organisatoriska problem så som gränser som hindrar elevernas rörlighet genom utbildningssystemet, där just behörighetskraven i svenska som andra- språk blir till ett hinder för elever att studera andra ämnen för vilka de har tillräckliga förkunskaper. När det gäller andraspråks elever visar forskare som Cummins (2000, 2017) och García (2009) på vikten av att undervisningen anpassas för elever för vilka undervisningsspråket ännu är i tidigare stadier. Från en amerikansk kontext betonar DeCapua och Marsall (2010) kulturella aspekter i planering av undervisning för elever med begränsad skolbakgrund. Vidare visar Skowronski (2013) och Sharif (2017) att eleverna trots sina heterogena bakgrunder ofta blir behandlade som en homogen grupp. Winlunds (2021) studie av litteracitetsundervisning inom Språkintrö synliggör lärarens stora betydelse för vilka litteracitetspraktiker eleverna får tillgång till i undervisningen. Bjuhr (2019) visar att beslut om elevernas utbildning ofta tas utan att eleverna själva involveras. I en studie av Jahnke och Hirsh (2020) uttryckte lärare att de önskade en annan typ av elever än de elever som fanns på skolan och att de också planerade undervisning i relation till denna önskade elevnorm.

Vad gäller betydelsen av undervisningens organisation visade en tidigare utvärderingsrapport av en språksatsning inom grundskolan (Axelsson m.fl., 2002) att en svag länk vad gäller undervisning för andraspråks elever just fanns på lokal chefsnivå där okunskap om dessa elevers villkor för lärande kunde kopplas samman med bristande kompetens på lärarnivå. Tidigare forskning om Språkintrö (Wedin, 2021a och b) visade att när rektorer saknade kompetens om nyanlända elevers villkor för lärande resulterade detta i att lägre krav ställdes på lärarkompetens på lokal nivå än vad som krävdes i styrdokument på nationell nivå. Detta ledde i sin tur till att eleverna inte fick den undervisning de hade rätt till. I denna artikel vill vi lyfta blicken från enskilda lärare och riktar intresset mot olika lager av styrdokument av relevans för Språkintrö vad gäller kvalitet och personalkompetens med fokus på lärare och rektorer för att synliggöra möjliga förklaringar till de brister och problem som uppmärksammas. Syftet är att bidra med kunskap om villkor för en likvärdig utbildning och en undervisning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inom Språkintrö genom att rikta fokus mot lärares och rektorers aktörskap utifrån deras kompetens och yrkesroller. I artikeln studeras relationer mellan styrdokument i olika lager, i form av styrdokument på nationell nivå för Språkintrö samt måldokument och utbildnings- och kursplaner för utbildning av rektorer och lärare. Valet av rektors- och ämnes-

lärarutbildning görs eftersom det är inom dessa som de personalkategorier som har huvudansvar för undervisningen på Språkintro kan förväntas tillägna sig grunderna för sin profession.

På så sätt bidrar studien med kunskap om Språkintro som kan synliggöra och uppmärksamma strukturell ambivalens och motsägelser inom verksamheten. Detta kan i sin tur bidra till förståelse för bakomliggande orsaker till de problem som synliggjorts i rapporter och tidigare forskning. Följande frågeställningar vad gäller kvalitet, i form av aktörskap, kompetens, och yrkesroll ligger till grund för studien.

1. Vad framträder i styrdokument på nationell nivå för Språkintro som väsentligt vad gäller utbildningens kvalitet samt rektorsers och lärares aktörskap, kompetens och yrkesroller?
2. I vilken utsträckning uttrycks denna kompetens och dessa yrkesroller inom utbildning för lärare och rektorer genom måldokument och utbildnings- och kursplaner inom:
  - a. Ämneslärarprogrammet
  - b. Rektorsutbildningen<sup>1</sup>
3. Vilken samstämmighet och vilka motsägelser gällande aktörskap, kompetens och yrkesroll framkommer i de undersökta lagren av policydokument?

Vid analys av styrdokumentet behandlas sådant som berör kvalitet, i form av aktörskap, krav på kompetens samt de yrkesroller som framträder i innehållet vad gäller de centrala aktörerna; rektorer och lärare.

#### TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Studier inom utbildningspolicy har tidigare framförallt inriktats mot implementering snarare än frågor om process som innebär tolkning och förhandling på olika nivåer (se t.ex. Ball m.fl., 2012; Bonacina-Pugh, 2012). Utbildningspolicy förväntas styra och lösa problem i skolans verksamhet och i denna studie riktar vi fokus mot samstämmighet och motsättningar i policy på olika nivåer och huruvida eleverna får den undervisning de har rätt till. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i ett kritiskt perspektiv, med specifikt fokus på aktörskap (agency) enligt Ahearn (2001) och Dufva och Aro (2015). Med intresset för rektorer och lärare som centrala personalkategorier på Språkintro möjliggörs ett fokus på aktörskap genom en analys av kompetens och yrkesroller vad gäller vem som ges vilket ansvar vad gäller undervisningens kvalitet. Den kritiska utgångspunkten innebär att aktörskap betraktas som flytande och som utvecklat i social interaktion, något som i denna studie representeras av olika styrdokument och hur de förhåller sig till (interagerar med) varandra. I en inflytelserik artikel definierar Ahearn (2001)



aktörskap som “the socioculturally mediated capacity to act” (s. 112). Hon förespråkar en nyanserad användning av begreppet och betonar de mot-sättningar som finns inbyggda i termen. Sålunda föreslår hon en varierande syn på aktörskap (se även Vitanova m.fl., 2015). Det kritiska förhållningssättet till aktörskap innebär ett intresse för vem som går miste om utrymme att agera i relation till aktörskap och hur detta utrymme kan återskapas. Frågor om aktörskap är särskilt intressanta när det gäller olika yrkeskategorier, som i detta fall rektorer och ämneslärare, och deras förväntade kompetens. Dufva och Aro (2015) förstår aktörskap som en dialogisk process i vilken individer förhandlar om rum och position i ett ideologiskt landskap (se också Sullivan & McCarthy, 2004). I denna studie är det relationen mellan olika lager av styrdokument som sätts i förgrunden. På så sätt möjliggörs en analys av rektorers och ämneslärares tillskrivna och förväntade aktörskap utifrån deras förväntade kvalitetsansvar, kompetens och yrkesroller.

Studier av aktörskap riktar vanligtvis intresset mot aktörskap utvecklat i social interaktion som ömsesidigt beroende av å ena sidan individer och samhällen, och å andra sidan mänsklig kognition och erfarenheter (se t.ex. Pavlenko & Lantolf, 2000, och Holland m.fl., 1998). Här riktas sökluften i stället mot det aktörskap som möjliggörs för vissa yrkesroller genom relationer mellan lager av styrdokument.

En skiktad modell bestående av olika lager, ”a layered approach”, används bland annat av Rogers och Mosley Wetzel (2014) för kritisk diskursanalys i lärarforskning. Genom en analys i form av olika lager analyserar de interaktionsmönster, diskursstrukturer och positioneringar, för att beskriva, tolka och förklara förhållanden mellan texter och sociala praktiker på lokal, nationell, makroregional och global nivå. Här genomförs i stället en innehålls-analys av texter genom att betrakta dem som olika lager av styrdokument av betydelse för Språkintro. Styrdokumentet, som i denna studie består av nationella styrdokument för Språkintro och av måldokument och utbildnings- och kursplaner för rektors- och ämneslärarutbildningar, det vill säga texter från olika nivåer, ses därmed som ingående i olika lager som påverkar och påverkas av varandra. Genom att innehållet i dessa texter ställs mot och utmanas av varandra kan uppmärksamhet riktas mot samstämmighet och motsättningar, vilket skapar förutsättningar för att existerande ordning ska kunna förändras. Texter som har sitt ursprung i ett visst lager kan re-kontextualiseras i ett annat och på så sätt få ambivalent karaktär. Genom innehållsanalys möjliggörs studiet av texternas uttryckta innehåll i olika lager som kontinuitet och förändring, och samtidigt vad gäller samstämmighet eller motsägelsefullhet.

## METOD

Med utgångspunkt i en skiktad modell (Rogers & Mosley Wetzel, 2014) riktas fokus i mot olika lager av styrdokument med fokus på lärares och rektorers aktörskap, kompetens och respektive yrkesroller, har texter av tre slag valts ut för en innehållsanalys. För analys på nationell nivå vad gäller kvalitet i form av aktörskap, kompetens och yrkesroller för Språkintrö används centrala styrdokument. Dessa utgörs här av Skollagen (2010:800), Skolförordningen (2010:2039), två rapporter från Skolinspektionen (2017a och 2017b), Läroplan för nationella program (2011), Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008), stödmaterial för utbildning av nyanlända elever (2016a), Skolverkets rapport om Språkintrö (2016b) och Skolverkets uppföljning av introduktionsprogram (2019). Skolverkets och Skolinspektionens rapporter betraktas därmed som styrdokument på grund av deras granskande och därmed indirekt även styrande roll.

När det gäller den andra forskningsfrågan, om utbildning och kompetensutveckling för ämneslärare och rektorer, har utbildnings- och kursplaner från ämneslärarutbildningen vid två lärosäten, A<sup>2</sup> och B, använts. Material från både 7–9- och gymnasieinriktningar valdes ut eftersom Språkintrö är ett gymnasieprogram där lärarutbildning mot 7–9 är behörighetsgivande (SFS 2020:460, §24, SFS 2011:326; 2 kap. §24) eftersom kursinnehållet ligger på grundskolenivå. Ytterligare specificering av urval har gjorts mot ämneslärare i svenska som andraspråk (sva), matematik, historia och religionskunskap. Valet av sva gjordes för att det som ämne är centralt på Språkintrö och för att den ämnesinriktningen kan förutsättas innehålla kunskap om villkor för lärande för nyanlända elever. Matematik, historia och religion valdes för att de inte har specifik språkinriktning och som representanter för olika kunskapsfält.

Även för rektorsutbildningen valdes två lärosäten, C och D. Rektorsutbildningen styrs av förordningstext (SFS 2011:183) samt av Skolverkets måldokument (2015). Förutom dessa analyserades även kursplaner för de 30 hp som utgör rektorsutbildningen, i form av tre kurser om 10 hp vardera.

Urvalet av texter motiveras utifrån att de utgör olika lager av policydokument. Det bedömdes att två olika lärosäten i varje enskilt lager var tillräckligt eftersom utformandet av utbildnings- och kursplaner på de enskilda lärosätena till stor del är styrda av statliga direktiv och därför endast i begränsad utsträckning förväntas skilja sig åt i de hänseenden som är aktuella här.

En kvalitativ innehållsanalys (Krippendorff, 2019) har genomförts av de utvalda dokumenten, där aktörskap betraktas som konstruerat i ett ideologiskt landskap (Sullivan & McCarthy, 2004). Denna har fokuserat på uttryck för kvalitet i form av aktörskap, kompetens och yrkesroller av relevans för Språkintrö. Vid analys av styrdokumentet har kvalitet behandlats genom ut-

tryck för aktörskap, krav på kompetens och yrkesroller som framträder i dokumenten vad gäller de två centrala aktörerna, rektorer och lärare

I ett första steg analyserades de nationella styrdokumenterna genom noggrann genomläsning för att avgöra vilken typ av kompetens som framstår som viktig, vilket ansvar som ges olika yrkesroller och vilken typ av aktörskap dessa tillskrivs, med särskilt fokus på kvalitetsansvar. Det som framträder som betydelsefulla direktiv på nationell nivå utifrån analysen i steg ett har sedan utgjort grund för steg två. I detta steg har måldokument och utbildnings- och kursplaner för respektive utbildningsform analyserats för att analysera i vad mån dessa utbildningar motsvarar de krav på kvalitetsansvar och aktörskap utifrån kompetens och yrkesroll och som ställs i de nationella direktiven.

I analysens tredje steg analyseras innehållsmässig samstämmighet och motsägelsefullhet vad gäller aktörskap, kompetens och yrkesroller i de undersökta dokumenten. Detta möjliggör därefter en diskussion om samstämmighet och motsägelser vad gäller Språkintrö angående utbildningens kvalitet i relation till lärares och rektorers aktörskap, kompetens och yrkesroller.

## RESULTAT

Presentationen av analysresultat börjar med styrdokument på nationell nivå för Språkintrö, följt av analys av ämneslärarutbildning och rektorsutbildning.

### **Nationell policy om utbildningskvalitet och kompetens inom Språkintrö**

För att besvara den första forskningsfrågan om innehåll som framträder i policy på nationell nivå för Språkintrö har styrdokumenterna skollag och läroplan analyserats och även Skolverkets allmänna råd och stödmaterial samt rapporter från Skolinspektionen. I dokumenten har centralt innehåll identifierats som uttrycker lärares och rektorers aktörskap, kompetens och yrkesroller.

I skollagen (SFS 2010:800) och läroplanen för gymnasieskolan (Skolverket, 2011, kap. 1 och 2) ges huvudansvaret för utbildningens kvalitet på Språkintrö till "skolan" att "ge invandrarungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning" (SFS 2010:800, kap. 17 §3, se även kap. 1 § 8–9). Även i Skolverkets allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (Skolverket, 2008) läggs ansvaret på skolan och dess huvudman att säkerställa att utbildningen är adekvat, och specifikt på rektor att analysera behov och rapportera dessa till skolhuvudmannen (se även SFS 2010:800, kap. 17 §14 a). Exempelvis ges i Skolförordningen ansvaret till huvudmannen att fortlöpande bedöma elevens kunskapsutveckling (SFS

2010:2039). Detta förtydligas i Skolverkets kommentarmaterial för Språkintrö (Skolverket, 2013) med att det ska göras i god tid inför mottagandet och att studierna ska innehålla de ämnen och kurser som eleven behöver för sin fortsatta utbildning, så att eleven så snart som möjligt ska komma vidare i sin utbildning.

Lärare är tämligen osynliga i skollagen, skolförordningen och läroplanen, men desto mer synliga i stödmaterial och rapporter. Ett möjligt behov av kompetensutveckling av lärare vad gäller nyanlända elever nämns i Skolverkets stödmaterial såsom *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (2008) och *Utbildning för nyanlända elever* (2016a). I det senare (2016a) ges lärare explicit ansvaret att samverka med övrig personal och att kommunicera med eleven och dennas vårdnadshavare. Behovet av kompetenta lärare i svenska som andraspråk (sva) nämns specifikt i Skolverkets kommentarmaterial (2013) och rapport *Språkintrö* (2016b) liksom behovet av lärarkompetens om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. Skolverksrapporten (2016b) nämner särskilda utmaningar för lärare så som kompetensbedömning och individuell anpassning av undervisningen, och då i synnerhet vad gäller elever med kort tidigare skolbakgrund och sent anlända elever. I stödmaterialet (Skolverket, 2016a) uttrycks också att lärare förutsätts att tillsammans med rektorer och övrig personal organisera, planera och genomföra undervisning och att samtidigt utbyta kunskap och erfarenhet i samverkan sinsemellan.

I Skolinspektionens granskningsrapport (2017a) lovordas lärares omtanke och uppmärksamhet gentemot elever, medan man uppmärksammar problem med låga förväntningar och brist på tillit vad gäller elevers färdigheter, liksom att för stor uppmärksamhet från personalens sida på många håll riktas mot elevers upplevda brister. Skolinspektionen nämner en generell diskurs bland lärare om att elever har för höga mål och överskattar sin egen kunskap. Samtidigt nämner rapporten ett generellt problem med bristande lärarkompetens.

Vad gäller yrkesroller nämns specifikt modersmållärare och studiehandledare i modersmål (i fortsättningen studiehandledare) i skollagens tilläggsdirektiv (SFS 2010:2039) 9 kap. 9 §. När det gäller studiehandledare framhåller Skolinspektionen i en rapport från år 7–9 (2017b) brister vad gäller samverkan mellan studiehandledare och lärare samt kompetensutvecklingsbehov såväl av studiehandledare som av lärare vad gäller studiehandledares uppdrag. Rapporten framhåller även en variation vad gäller i vilken omfattning rektor och huvudmän tar ett helhetsansvar för organisation av studiehandledningen.

En samstämmighet framträder i de analyserade styrdokumenterna på nationell nivå vad gäller att lärare och rektorer tillsammans ansvarar för att organisera, planera och genomföra undervisningen. En samstämmighet råder även om behovet av kompetenta lärare i sva samt av lärare med kompetens

om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. Ansvar för utbildningens kvalitet och för personalens kompetens läggs på skolhuvudmannen via rektor, som även ansvarar för att analysera kompetensbehov och att rapportera detta till huvudmannen. I dessa texter positioneras sålunda rektor som operativt ansvarig vad gäller undervisningens kvalitet och kompetens bland personalen, medan behovet av specifik kompetens bland lärare framhålls liksom krav på deras samverkan med varandra och andra personalgrupper, så som modersmåls lärare och studiehandledare.

### **Innehåll i utbildnings- och kursplaner inom ämneslärarutbildning**

Utifrån analysen av centralt innehåll i nationella policydokument framstår alltså krav på att lärare på Språkintrö har kunskap om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen, samt på att de ska samverka med varandra och andra yrkesgrupper. Dessutom tydliggörs krav på kompetenta lärare i sva. Detta har tagits fasta på vid innehållsanalysen av utbildnings- och kursplaner för lärarutbildning av de lärare som ska arbeta på Språkintrö så att sådant som uttrycker sådan kompetens och en sådan yrkesroll har identifierats.

För att vara behörig att undervisa på Språkintrö krävs ämneslärarexamen mot årkurs 7–9, gymnasiet eller motsvarande. Utbildningsplaner från ämneslärarutbildningen för lärare 7–9 samt gymnasiet från två olika lärosäten valdes därför för analys. För ämneslärarexamen mot gymnasiet krävs enligt aktuell examensordning (SFS 2020:1022; SFS 1993:100) 120 hp inom förstaämnet men kursplaner för poängen 91–120 visade sig vid en inledande analys inte innehålla något innehåll som bedömdes som relevant utifrån ovan nämnda kompetenser och uteslöts därför från analysen. Ämneslärare mot gymnasiet ska ha minst 90 hp i varje ämne de ska undervisa i och lärare mot 7–9 minst 45 hp (från 2018 60 hp, Utbildningsdepartementet, 2016). För att täcka det innehåll som är centralt i detta fall för både 7-9 och gymnasiet valdes därför kursplaner för 90 hp för vardera utvalt ämne samt kursplaner för den utbildningsvetenskapliga kärnan<sup>3</sup> (uvk), 90 hp. Hur olika ämnen kan kombineras med varandra varierar dock mellan lärosäten. Från lärosäte A valdes kurser för 90 hp för vardera sva, matematik (ma), religionsvetenskap (re) och historia (hi). De valda ämnena kan kombineras utan restriktioner och samma kurser läses för båda lärarkategorierna. För lärosäte B valdes ämnena sva, religionsvetenskap och historia. Varken matematik eller något naturvetenskapligt ämne erbjöds vid detta lärosäte med lärarinriktning utan enbart genom ordinarie utbud inom respektive ämne utan särskild anpassning mot lärarprogrammet. Av det skälet bedömdes dessa inte som relevanta för denna analys.

Tabell 1: Analyserade utbildnings- och kursplaner

Lärosäte A, gy och 7-9	Lärosäte B, gy och 7-9
Utbildningsplan gy + 7-9	Utbildningsplan gy + 7-9
Utbildningsvetenskaplig kärna 90 hp	Utbildningsvetenskaplig kärna inklusive VFU 90 hp
Historia 90 hp	Svenska som andraspråk 90 hp
Religionsvetenskap 90 hp	Historia 90 hp
Svenska som andraspråk 90 hp	Religionsvetenskap 90 hp
Matematik 90 h	

För lärosäte B analyserades två varianter på sva som förstaämne respektive andraämne och för religion och historia analyserades för poängen 61–90, en kursplan mot 7–9 och en mot gymnasiet.

Vid analysen riktades alltså intresset mot uttryck för 1) kompetens om andraspråksutveckling, 2) kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen samt om 3) betydelsen av samverkan mellan olika personalkategorier.

I båda analyserade utbildningsplanerna för lärosäte A återges de mål som anges i Högskoleförordningen (1993:100, 9 kap. bilaga 2). I mål 3 sägs att (emfas tillagd):

För ämneslärarexamen ska studenten visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta som ämneslärare i den verksamhet som utbildningen avser. Studenten ska även visa kunskap och förmåga för *annan undervisning för vilken examen enligt gällande föreskrifter kan ge behörighet.*

Med tanke på att det är dessa utbildningar som ger behörighet till Språkintrö är det relevant att söka efter den ovan efterfrågade kompetensen i det innehåll och de mål som dessa utbildnings- och kursplaner uttrycker.

Presentationen börjar med kursplaner i uvk, matematik, religion och historia, medan sva presenteras separat. Vid analysen framkom att vare sig inom uvk eller någon av kursplanerna för religion, historia och matematik nämns överhuvudtaget elevers språkliga bakgrund, vilket kan tolkas som att det uppfattas som oproblematiskt, eller att svenska är den språkbakgrund som förutsätts. När språkliga färdigheter nämns i dessa kurser är det angående studentens egen utveckling av sådana, där det kan underförstås att det handlar om svenskspråkiga. Inte heller nämns något om andraspråksutveckling eller om språkutvecklande arbetssätt inom ämnesundervisning. Modersmåls lärare och studiehandedare nämns inte och inte heller något om vikten av samverkan med dem eller andra personalkategorier.

Inom matematik nämns: ”Matematikundervisningens förutsättningar och genomförande utifrån begreppen mångfald och jämlikhet” samt ”anpassa, variera och kommunicera matematik på sätt som gör det möjligt för elever att

utveckla sina matematiska kunskaper”. Detta kan förstås som att elever med annan bakgrund än enbart svenskspråkig implicit innefattas och man kan ana viss medvetenhet om deras kunskapsutveckling. Inom religion nämns som mål: ”exemplifiera, diskutera och problematisera hur lärare kan motivera och vägleda elever i ett mångkulturellt samhälle till etisk reflektion i ett pluralistiskt samhälle och en mångkulturell skola” samt som innehåll: ”ökad kunskap om olika traditioner som möts i ett pluralistiskt samhälle och en mångkulturell skola”. Även detta kan tänkas innefatta elever med annan bakgrund än enbart svenskspråkig, men här kan kunskapen snarare betraktas som *kunskap om* elevers olikheter än om *lärandet hos* elever med varierande bakgrund.

Inom historieämnet finns målet (emfas tillagd): ”visa kunskap och insikt i *olika* elevers möjligheter till historiskt tänkande, det vill säga hur de förstår och tillägnar sig perspektiv på fenomen som tid och rum”. Inget sägs närmare om vari denna olikhet kan bestå.

Sammantaget nämns överhuvudtaget inget om de tre kompetenser som framstår tydligt i de nationella styrdokumentet vad gäller Språkintrö; kunskap om andraspråksutveckling, om språkutvecklande arbetssätt i olika ämnen eller om samverkan mellan olika personalkategorier.

Behov av kompetens i sva nämns specifikt i de nationella styrdokumentet. När det gäller kursplaner för sva 90 hp har här enbart sådant innehåll beaktats som specificerats ovan, om andraspråksutveckling, språkutvecklande arbetssätt och samverkan.

Som kan förväntas har kunskap om andraspråksutveckling framträdande plats i sva och inom ramen för 90 hp utgörs ungefär 22,5 hp kunskap om flerspråkighet, andraspråksutveckling och om svenska språket som ett andraspråk. Dessutom behandlar 7,5 hp andraspråksaspekter av skriftspråk, 15 hp behandlar bedömning av andraspråksutveckling, 15 hp behandlar fiktionens roll i andraspråksundervisning och 7,5 hp behandlar andraspråksforskning. Språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen behandlas specifikt i en kurs på 7,5 hp samt dessutom som inslag i en annan kurs på 7,5 hp. Återstående kurs behandlar sociolingvistiska aspekter av flerspråkighet.

När det gäller samverkan med andra personalgrupper så som studiehandledare och modersmållärare nämns det inte explicit i någon av kursplanerna i sva. Däremot nämns olika sätt att organisera undervisningen, undervisning i olika ämnen samt relationer mellan utveckling av språk och lärande i undervisningssammanhang med fokus på klassrums- och skolnivå.

För lärosäte B analyserades utbildnings- och kursplaner enligt tabellen ovan (se tabell 1). Även vid detta lärosäte tar utbildningsplanen utgångspunkt i Högskolelagen. I planen refereras till sådana kunskaper som krävs för undervisning och lärande inom det eller de ämnen som utbildningen avser och ”för den verksamhet i övrigt som utbildningen avser”. Här uttrycks alltså något vagare än vid lärosäte A kunskaper för sådan undervisning som utbildningen kan ge behörighet för.

Liksom i utbildningsplanen från lärosäte A nämns förmåga att (egen emfas) ”skapa förutsättningar för *alla* elever att lära och utvecklas” liksom att ”stimulera *varje* elevs lärande och utveckling”, utan att specificera någon viss elevkategori. Vare sig i utbildningsplanen eller i någon av kursplanerna för uvk, historia och religionsvetenskap uttrycks kompetens om andraspråksutveckling eller kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. När det gäller betydelsen av samverkan mellan olika personal-kategorier framkommer detta i en specialpedagogisk kurs inom uvk, 7,5 hp, där studenten ska kunna ”förklara hur specialpedagogiska insatser kan ske i samverkan med elever, vårdnadshavare, andra lärare samt andra yrkesgrupper i och utanför skolan”. Detta nämns i det sammanhang där specialpedagogiska insatser behandlas och ingen koppling görs till de personalkategorier som specifikt är aktuella för just nyanlända elever och andraspråkselever, sva-lärare, modersmållärare och studiehandledare.

Liksom vid lärosäte A är det i kurserna i sva som de aktuella frågorna behandlas. Särskilt stor vikt läggs vid kompetens om andraspråksutveckling där i den första kursen alla 30 hp behandlar detta, liksom i kurs två där 19,5 hp är tydligt inriktade mot detta medan 7,5 hp riktar fokus mot skönlitteratur samt 3 hp uttalsundervisning eller skriftlig framställning och då främst studentens egna färdigheter i det hänseendet. Av de återstående 30 hp är 15 hp vikta till andraspråksutveckling medan 15 hp har litteraturvetenskapligt innehåll. När det gäller kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen uttrycks det tydligt i en delkurs om skolans språkbruk i ett andraspråksperspektiv om 6 hp. I den kursen behandlas systemisk-funktionell lingvistik och studenten ska kunna:

- redogöra för och diskutera språkliga dimensioner och textkonventioner i skolans olika ämnen samt de didaktiska implikationer som dessa kan medföra,
- genomföra grundläggande systemisk-funktionell analys av språkliga monster i elev- och lärobokstexter ur andraspråksperspektiv,
- identifiera och beskriva drag i läromedel som kan utgöra särskilt stor utmaning för andraspråkselever.

Sålunda behandlas det första kompetensområdet utförligt, om andraspråksutveckling, medan de andra mer implicit. När det gäller språkutvecklande arbetssätt behandlas den teoretiska grunden för detta genom systemisk-funktionell analys men inget synliggörs i kursplanerna explicit av kunskap om just språkutvecklande arbetssätt i de olika ämnena. När det gäller samverkan nämns detta inte explicit i sva-kursplanerna och samverkan mellan sva-lärare, klasslärare, ämneslärare, modersmållärare och studiehandledare



nämns inte vare sig i sva-texterna eller i några av de andra analyserade styrdokumenterna.

Sammantaget visar analysen av de granskade styrdokumenterna för ämneslärarutbildningen vid de två lärosätena, för ämnena uvk, historia, religionsvetenskap och sva, samt för lärosäte A även matematik, att den lärarkompetens som framhålls som betydelsefull i styrdokument för Språkintro synliggörs i sva men endast med mycket god vilja kan fragment av denna kompetens anas i övriga ämnen. Att ett kunskapsområde som elevers andraspråkutveckling dominerar i sva är förväntat, och även att språkutvecklande arbetssätt behandlas där. Emellertid var det endast vid lärosäte A som kunskapsinnehåll och -krav om detta i relation till skolans olika ämnen och i relation till klassrumsundervisning uttrycktes, medan lärosäte B snarare inriktade sitt innehåll mot de rent språkvetenskapliga aspekterna av detta utan att specifikt lyfta fram det ämnesspecifika. Samverkan mellan olika personal-kategorier var svagt uttryckt och explicit endast vid lärosäte B i relation till specialpedagogik. Anmärkningsvärt är att inte något uttryck för de kommande elevernas språkliga bakgrund och språkutveckling kunde iaktas i någon utbildnings- eller kursplan utanför sva. Det är också värt att notera att studiehandledare, som har en central roll i samverkan med ämneslärare på Språkintro, inte nämndes någon gång. Inte heller nämndes vare sig modersmåls-lärare eller vikten av samverkan mellan sva-lärare och ämneslärare. Med tanke på att vikten av samverkan mellan ämneslärare och dessa personal-kategorier explicit uttrycktes i styrdokumenterna på nationell nivå visar detta på en ambivalens mellan styrdokumenterna.

### **Innehåll i utbildnings- och kursplaner i rektorsutbildningen**

För analys av styrdokument för rektorsutbildningen har förordningstexten (SFS, 2011:183) samt *Rektorsprogrammet: Måldokument 2015–2021* (Skolverket, 2015) valts för analys tillsammans med utbildningens kursplaner från två lärosäten. Utbildningen ska enligt förordningen (SFS, 2019:562) bestå av tre kurser omfattande 10 hp vardera.

Rektorsutbildningen är utifrån författningen (Skolverket, 2015, s. 2) ”en statligt reglerad befattningsutbildning för rektorer, förskolechefer och andra personer med motsvarande ledningsfunktioner som har en nyckelroll för statligt reglerade och läroplansstyrda verksamheter” (i enlighet med SFS, 2011:183). Utifrån måldokumentet är målet för rektorsutbildningen ”att deltagarna får sådana kunskaper att de kan 1) ansvara för att elever och barn får en likvärdig och rättssäker utbildning, 2) skapa förutsättningar för måluppfyllelse på såväl individ- som verksamhetsnivå, och 3) ansvara för att verksamheten som helhet utvecklas” (SFS, 2011:183, 2 kap. 2 § andra stycket). Rektor har alltså det övergripande ansvaret för skolverksamheten och dess utveckling och rektorsprogrammet riktar sig sålunda till alla personer som

innehåller dessa ledningsfunktioner och som inte tidigare genomgått någon statlig befattningsutbildning för rektorer.

Bland kunskapsmålen nämns i måldokumentet (emfas tillagd):

visa god förmåga att förmedla, förankra och tillämpa kunskaper om de författningar som rör alla barns och elevers rättigheter och rektorns/förskolechefens skyldigheter att tillförsäkra dem dessa. *Elever i behov av särskilt stöd och barn och elever med funktionsnedsättning ska särskilt uppmärksammas* (Skolverket, 2015, s. 9)

Här nämns alltså specifikt elever i behov av stöd och med funktionsnedsättning. Även om andraspråkelever och deras villkor för lärande inte explicit nämns kan de implicit inkluderas i elever i behov av stöd genom att studiehandledning kan utgöra särskilt stöd. Bland målen nämns även kunskap om ”barns och elevers utvecklings- och lärandeprocesser samt strategier för att främja *alla* barns och elever utveckling” (s. 12, emfas tillagd) utan att villkor för andraspråkelevers lärande explicit nämns. När det gäller samverkan mellan personalkategorier nämns: ”förmåga att skapa ett kommunikativt klimat och en miljö för kollegialt lärande där erfarenhetsutbytet mellan personalen tar sin utgångspunkt i undervisningens kvalitet och barns och elever (Sic!) lärande och utveckling” (s. 15) samt ”förmåga att initiera, organisera och leda verksamhetens förändrings- och utvecklingsprocesser” (s. 15). Sålunda, när det gäller de tre kompetenser som framhålls som betydelsefulla i styrdokument för Språkintrö, 1) kompetens om andraspråksutveckling, 2) kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen samt om 3) betydelsen av samverkan mellan olika personalkategorier kan de betraktas som i viss mån ingående i ovan nämnda målskrivningar men utan att explicit uttryckas.

Rektorsutbildningen vid lärosäte C består av kurserna 1) *Skoljuridik och myndighetsutövning*, 2) *Skolledarskap* samt 3) *Styrning, organisering och kvalitet*. Som förkunskapskrav anges att studenten ska inneha ledningsfunktion i det svenska skolväsendet. Här har kursplanerna för de tre kurserna analyserats utifrån de tre ovan nämnda kompetenserna. När det gäller den första kursen nämns systematiskt kvalitetsarbete, samt kunskaper som rör alla barns och elevers rättigheter där elever i behov av särskilt stöd och med funktionsnedsättning nämns specifikt. Som särskilt mål nämns ”förmåga att göra avvägningar och bedömningar i arbetet, med hänsyn tagen till elevens rättssäkerhet och till de vetenskapliga, samhällsliga och etiska aspekter som är relevanta i det enskilda fallet”. När det gäller den andra kursen ska de studerande bland annat ”utveckla sin förmåga att leda och ansvara för verksamhetens resultat baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt utifrån en förtrogenhet med lärandemiljöer, lärarkompetens och elevernas kunskapsutveckling”. Bland målen nämns ”förmåga att skapa

ett kommunikativt klimat och en miljö för kollegialt lärande där erfarenhetsutbytet mellan personalen tar sin utgångspunkt i undervisningens kvalitet och barns och elever (Sic!) lärande och utveckling” samt ”förmåga att initiera, organisera och leda verksamhetens förändrings- och utvecklingsprocesser”. I den tredje kursen ligger tonvikten på ledning av det systematiska kvalitetsarbetet samt kvalitetssäkring av den pedagogiska verksamheten. Bland målen uttrycks: ”Visa god kunskap om de förutsättningar som påverkar samtliga barns och elevers utvecklings- och lärandeprocesser samt strategier för att främja alla barns och elevers utveckling och lärande”.

Vid lärosäte D är rektorsutbildningens tre kurser 1) *Skoljuridik och myndighetsutövning*, 2) *Styrning, organisering och kvalitet*, samt 3) *Verksamhetsutvecklande professionshandledning*. I den första kursen ska den studerande (emfas tillagd) ”visa kunskap om skolans skyldigheter att ge *varje* elev och barn det stöd de behöver” samt ”visa god förmåga att granska och bedöma hur väl den egna verksamheten uppfyller vad som stadgas i skolförfattningarna”. Dessutom nämns att tillse alla elevers tillgång till en likvärdig utbildning. När det gäller den andra kursen är ett mål att uppfylla att (emfas tillagd): ”visa god kunskap om de förutsättningar som påverkar *samtliga* barns och elevers utvecklings- och lärandeprocesser samt strategier för att främja *alla* barns och elever utveckling”. I den tredje kursen ska den studerande kunna ”initiera, organisera och leda verksamhetens förändrings- och utvecklingsprocesser” samt dessutom hantera ”verksamhetens uppdrag, dess mål och resultat inför verksamhetens målgrupper”. I den tredje kursen nämns även att förmåga ska utvecklas ”att leda och ansvara för verksamhetens resultat baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt utifrån en förtrogenhet med lärandemiljöer, lärarkompetens och elevernas kunskapsutveckling.”

Sammantaget kan de tre kompetenser som lyfts fram i styrdokument för Språkintrö sägas i någon mån, implicit, ingå i uttryck i kursplaner vid lärosäte C som ”de vetenskapliga (...) aspekter som är relevanta i det enskilda fallet”, ”ansvara för resultat baserat på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”, ”förtrogenhet med (...) lärarkompetens och elevernas kunskapsutveckling” samt ”kunskap om de förutsättningar som påverkar *samtliga* barns och elevers (...) lärandeprocesser samt strategier för att främja *alla* barns och elevers utveckling och lärande”. På samma sätt kan de tre kompetenserna implicit innefattas i lydelse i kursplanerna vid lärosäte D som ”verksamheten uppfyller vad som stadgas i skolförfattningarna”, ”likvärdig utbildning” samt ord som ”varje”, ”samtliga” och ”alla” barn och elever när det gäller utvecklings- och lärandeprocesser, liksom vad gäller hantering av ”verksamhetens uppdrag, dess mål och resultat inför verksamhetens målgrupper” och vid hänvisning till verksamhetens resultat i relation till exempelvis lärarkompetens. Samtidigt innebär det implicita att elever vid Språkintrö och deras specifika behov aldrig explicit uttrycks och

därmed inte görs synligt i kursplanerna i form av uttryckta mål eller kursinnehåll.

Med tanke på att förkunskapskraven enbart innefattar anställning och inte exempelvis ämneslärarexamen kan dessa generella skrivningar inte förstås som innefattande krav på kompetens om andraspråksutveckling eller kompetens om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen. Även om betydelsen av samverkan mellan olika personalkategorier nämns vid lärosäte C (men inte vid lärosäte D) kan det inte betraktas som täckande den kompetens för Språkintrö som efterfrågas med tanke på att inte vare sig olika lärarkategorier eller modersmåls lärare och studiehandledare nämns.

#### SAMSTÄMMIGHET OCH MOTSÄGELSEFULLHET

Medan en samstämmighet konstaterades i innehållet i de utvalda styrdokumenterna på nationell nivå för Språkintrö återspeglas de kompetenskrav för undervisning av nyanlända elever och andraspråks elever som uttrycks där relativt svagt i de utvalda styrdokumenterna för rektors- och ämneslärarutbildningarna. Ansvar för kvalitet och för personalens kompetens lades på den nationella nivån på skolhuvudmannen via rektor, vilket synliggörs i analysen av rektorsutbildningen. Detsamma gäller ansvar för att analysera kompetensbehov liksom aktörskap vad gäller personalens kompetensutveckling. Däremot, medan dokumenterna på den nationella nivån betonade vikten av kompetens om andraspråksutveckling och om språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen, samt vikten av kompetenta lärare i sva, nämndes inget av detta innehåll i dokumenterna för rektorsutbildningen. Ordval som *samtliga* respektive *alla* barn och elever synliggör inte explicit Språkintrö och dess elever med de specifika kompetenskrav som framhålls på nationell nivå. Med tanke på att rektor också tillskrivs aktörskapet vad gäller undervisningens organisation samt personalens kompetens kan en motsägelsefullhet uppfattas där rektorer i dokument för rektorsutbildningen inte förväntas utveckla kunskap om kunskap om centrala villkor för undervisningen inom Språkintrö och om vilken kompetens som krävs av lärare för att genomföra den.

Vad gäller styrdokumenterna från ämneslärarutbildningarna synliggörs den kompetens som framhålls på nationell nivå till stor del inom kurserna i sva, vilket också kan förväntas eftersom den till stor del är inriktad mot den aktuella elevgruppen. När det gäller övriga ämneskurser samt uvk synliggjordes varken den kompetens om andraspråksutveckling eller om språkutvecklande arbetssätt i olika ämnen som betonades på nationell nivå. Inte för någon av lärarkategorierna, inte heller för sva, uttrycktes explicit kunskap om samverkan mellan de personalgrupper som är specifikt betydelsefulla för Språkintrö; ämneslärare, sva-lärare, modersmåls lärare och studiehandledare. När det gäller just språkutvecklande arbetssätt i olika ämnen ligger en mot-

sägelsefullhet i att det visserligen synliggörs i sva, som är ett språkämne, och vid ena lärosätet i huvudsak vad gäller språkvetenskapliga aspekter, men inte i de övriga ämnena eller uvk. Ämneslärarna är de som kan förväntas behärska det specifika ämnesspråket i sina ämnen, medan sva-lärare snarare kan förväntas ha en mer generell kunskap om vad som brukar kallas kunskapsrelaterat språk, men endast kan förväntas känna till ämnesspecifika språkliga karakteristika för något enstaka annat ämne, det eller de som är respektive lärares första-, andra- eller eventuellt tredjeämne. Analysen synliggör således att ämneslärarutbildningen inte förbereder för arbete med språkutvecklande undervisning i respektive ämnen vare sig generellt eller med nyanlända elever specifikt.

Sålunda konstateras att det finns en ambivalens mellan innehåll i styrdokument på nationell nivå för Språkintrö och för utbildning av dess mest betydelsefulla personal när det gäller utbildningens kvalitet – rektorer och lärare. När varken rektorer eller lärare förbereds för att arbeta med den aktuella verksamheten och dess elevgrupp finns risk för brister i genomförandet av direktiv i nationella styrdokument. Ett område där ambivalensen är synlig är betydelsen av samverkan mellan personalgrupper för att stödja elevernas lärande. Möjligheter för samverkan måste skapas organisatoriskt av rektor men eftersom detta inte är en aspekt som enligt de undersökta styrdokumenterna i nuläget behandlas i de undersökta utbildningarna finns risk för att detta inte genomförs. På samma sätt ligger en motsättning i att ämneslärare på Språkintrö inte kan förväntas ha kompetens om andraspråkutveckling och språkutvecklande arbetssätt samtidigt som detta framhålls som av central betydelse för den aktuella elevgruppen på nationell nivå. Ytterligare motsägelser uppstår när en ämneslärarkategori, sva-lärarna, är den enda av de undersökta personalkategorierna som kan förväntas ha den efterfrågade kunskapen medan rektor utifrån nationella styrdokument är den som genom sin yrkesroll tilldelas ansvar för personalens kompetens samt utbildningens kvalitet och organisation, inklusive samverkan mellan olika personalkategorier.

Sammantaget visar analysen på en motsättning vad gäller olika yrkesrollers aktörskap i relation till deras kompetens gällande den specifika elevgruppen.

## SLUTSATSER OCH DISKUSSION

Med denna artikel lyfts samstämmighet och motsägelser vad gäller centrala styrdokument för Språkintrö som är av avgörande betydelse för utbildningens kvalitet. Den ambivalens det medför kan ses som en möjlig förklaring till många av de problem och brister som synliggjorts i tidigare rapporter och forskning. Med fokus på uttryck för kvalitet vad gäller aktörskap utifrån kompetens och yrkesroller har motsägelser mellan lager av styrdokument som leder till ambivalens synliggjorts, på nationell nivå och från rektors- och

ämneslärarutbildning. En motsättning av stor betydelse för kvalitet och likvärdighet framträder mellan kompetenskrav på nationell nivå och den kompetens som uttrycks i rektors- och ämneslärarutbildningarna vid de undersökta lärosätena. En annan motsättning framstår mellan å ena sidan det kvalitetsansvar som tillskrivs rektorer i nationella styrdokument med den specifika kompetens som där avkrävs för Språkintrö, och å andra sidan det faktum att denna kompetens i princip enbart synliggörs i sva-lärarnas utbildning. Kontinuiteten mellan den nationella nivån och rektors- och lärarutbildningsnivån blir därmed svag, där sva-lärarna kan sägas i viss mån utbildas för annat än enbart den roll de tilldelas som ämneslärare i ämnet sva. I och med att de i viss mån utbildas för samverkan med exempelvis ämneslärare, genom sin utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbets-sätt, samtidigt som inte motsvarande ämnesspecifika aspekter av språk-utveckling i respektive ämne uttrycks för ämneslärare uppstår en diskontinuitet mellan lärarkategorierna. Detta förstärks av att inte kompetens om vikten av samverkan mellan personalkategorier, så som exempelvis mellan sva-lärare och övriga ämneslärare, ingår i rektorsutbildningen, trots att rektorer ansvarar för undervisningens organisation. Frågan om kontinuitet blir relevant med tanke på att Språkintrö är ett relativt nytt och under senare år snabbt växande gymnasieprogram, medan yrkesroller för ämneslärare och rektorer vilar på äldre traditioner. Även rollen som sva-lärare är relativt ny i relation till andra ämneslärare som är aktuella här.

På så sätt kan man säga att den kompetens som stipuleras på nationell nivå inte stämmer överens med utbildningskrav för de personalkategorier som ansvarar för undervisningen och dess kvalitet på Språkintrö. Att inte vare sig rektorer eller lärare ges adekvata kunskaper om utbildning och undervisning för Språkintrö och dess elevgrupp aktualiserar frågor om likvärdighet. Med tanke på den heterogena elevgruppen på Språkintrö och på att styrdokument för ämnesundervisningen inte är specifikt framtagna för Språkintrö utan för grundskolan ställs ytterligare krav på lärares kompetens i att anpassa undervisningens innehåll och upplägg till elevernas olika behov. Detta förstärks av det faktum att kursplanerna inte är framtagna för att stoffet ska läsas in på så kort tid som möjligt, vilket är fallet på Språkintrö. Denna ambivalens mellan å ena sidan behov hos och rättigheter för elever på Språkintrö och å andra sidan de styrdokument som gäller personalkompetens, synliggör frågor om bristande likvärdighet vad gäller utbildning för denna elevgrupp.

Frågan om kompetensbehov bland lärare generellt inom grund- och gymnasieskola vad gäller andraspråksutveckling och språkutvecklande arbetssätt i skolans olika ämnen, liksom om samverkan mellan nämnda personalgrupper, sva-lärare, klass- och ämneslärare, studiehandledare och modersmålslärare är inte ny utan dess vikt har betonats i många sammanhang. Dessa frågor har framhållits såväl i rapporter (Jahnke & Hirsch, 2020; Skolinspektionen, 2017a; Skolverket, 2016b, 2019) som forskning, både

nationellt (Bjuhr, 2019; Sharif, 2017; Straszer, Rosén & Wedin, 2020a, 2020b) och internationellt (Cummins, 2000, 2017; Baker, 2011). De massiva satsningarna på kompetensutveckling genom Skolverket kan betraktas som bristande kontinuitet genom att insatserna inte direkt är kopplade till krav på sådan utbildning hos rektor och lärare för anställning på Språkintrö. På så sätt kan en diskontinuitet sägas råda mellan å ena sidan styrdokumentens samstämmighet med rådande forskning om andraspråkelevers villkor för lärande och å andra sidan de utbildningskrav som ställs på lärare och rektorer.

Den bristande överensstämmelse och den diskontinuitet som visats här kan förklara vissa av de problem som gäller för Språkintrö. Med denna analys synliggörs behovet av en helhetssyn på undervisning och utbildning, här genom fallet gymnasieprogrammet Språkintrö. I detta fall ser vi det som betydelsefullt att frågan om innehållet i lärarutbildningen hanteras. Med tanke på det ökande antal elever som har svenska som sitt andraspråk är det rimligt att frågor som rör flerspråkighet och lärande i och på ett andraspråk inkluderas i blivande lärares utbildning. Dessutom, i fallet Språkintrö, är att ställa krav på sådan kompetens för tjänstgöring på Språkintrö för både rektorer och lärare.

#### NOTER

<sup>1</sup> Enligt förordningen är den fullständiga beteckningen: ”befattningsutbildning och fortbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidshem”. Här väljs för enkelhetens skull ”rektorsutbildning”.

<sup>2</sup> Av anonymitetsskäl kommer inte referenser till de utvalda styrdokumenterna på lärosätetsnivå att ges.

<sup>3</sup> Dessa har olika benämningar vid olika lärosäten men här används ”utbildningsvetenskapliga kärnan” för att undvika att koppla analysen till specifikt lärosäte. Även övriga ämnen benämns något olika vid lärosätena men av samma skäl valdes neutrala beteckningar.

#### REFERENSER

Ahearn, Laura M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*. (30), 109-37.

Axelsson, Monica, Lennartsson-Hokkanen, Ingrid, & Sellgren, Mariana (2002). *Den röda tråden: Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning: Målområde språkutveckling och skolresultat*. Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Baker, Colin (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (5 uppl.)*. Bristol: Multilingual Matters.

- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge
- Bjuhr, Åsa (2019). *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling]. Luleå Tekniska Universitet.
- Bomström Aho, Erika (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram*. [Licentiatuppsats]. Karlstad Universitet.
- Bonacina-Pugh, Florence (2012). Researching 'practiced language policies': Insights from conversation analysis. *Language Policy* 11(3), 213-234.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-012-9243-x>
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- DeCapua, Andrea, & Marshall, Helaine, W. (2010). Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms. *Urban Rev* 42, 159-173.  
<https://doi.org/10.1007/s11256-009-0128-z>
- Dufva, Hannele, & Aro, Mari (2015). Dialogical view on language learners' agency: Connecting intrapersonal with interpersonal. I Ping Deters, Xuesong Gao, Elisabeth. R. Miller & Gergana Vitanova. (Eds.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (s.37-53.) Multilingual Matters.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Blackwell Pub.
- Hagström, Mirjam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasiets språkintröduktion som ung och ny i Sverige*. [Doktorsavhandling]. Linköpings Universitet.
- Holland, Dorothy, Skinner, Debra, Lachicotte, William Jr, & Cain, Carol (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Jahnke, Anette & Hirsh, Åsa (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?* Ifous Rapportserie 2020:1.
- Krippendorff, Klaus (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4 uppl.). Sage.
- Pavlenko, Aneta, & Lantolf, James P. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. I James P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s.155-77.) Oxford University Press.
- Rogers, Rebecca, & Mosley Wetzel, Melissa (2014). *Designing critical literacy education through critical discourse analysis: Pedagogical and research tools for teacher-researchers*. Routledge.



- SFS 1993:100. *Högskoleförordningen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100)
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039\\_sfs-2010-2039](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039)
- SFS 2011:183. *Förordning om befattningsutbildning och fortbildning för rektorer och annan personal med motsvarande ledningsfunktion i skola, förskola och fritidsbem*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011183-om-befattningsutbildning\\_sfs-2011-183](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011183-om-befattningsutbildning_sfs-2011-183)
- SFS 2011: 326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare t.o.m. SFS 2020:460*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och\\_sfs-2011-326](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326)
- SFS 2020:460 *Förordning om ändring i förordningen (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. [https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2020/400-499/d\\_3988071-sfs-2020\\_460-forordning-om-andring-i-forordningen-2011\\_326-om-behorighet-och-legitimation-for](https://www.lagboken.se/Lagboken/start/sfs/sfs/2020/400-499/d_3988071-sfs-2020_460-forordning-om-andring-i-forordningen-2011_326-om-behorighet-och-legitimation-for)
- SFS 2020:1022. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*. <https://svenskforsattningssamling.se/doc/20201022.html>
- Sharif, Hassan (2017). *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt – Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. [Doktorsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Skolinspektionen (2017a). *Språkin introduktion i gymnasieskolan*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2017b). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7–9*. Granskningsrapport. Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan (uppdaterad) för nationella program*. Skolverket.
- Skolverket (2013). *Introduktionsprogrammet språkin introduktion*. Skolverket.
- Skolverket (2015). *Rektorsprogrammet: Måldokument 2015-2021*. Skolverket <https://www.skolverket.se/getFile?file=3468>
- Skolverket (2016a). *Utbildning för nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Språkin introduktion*. Rapport 436. Skolverket.
- Skolverket (2019). *Introduktionsprogram: Uppföljning av gymnasieskolan*. Skolverket.
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla*. [Doktorsavhandling]. Lunds Universitet.

- Straszter, Boglárka, Rosén, Jenny, & Wedin, Åsa (2020a). Spaces for translanguaging in mother tongue tuition. *Education Inquiry, Ahead of print*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1838068>
- Straszter, Boglárka, Rosén, Jenny, & Wedin, Åsa (2020b). Imagining the homeland. Transnational spaces in mother tongue tuition in Sweden. *Journal of Multicultural Discourse*, 15(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/17447143.2020.1726932>
- Sullivan, Paul, & McCarthy, John (2004). Toward a dialogical perspective on agency. *Journal for the Theory of Social behaviour*, 34(3), 291-309. <https://doi.org/www.bibproxy.du.se/10.1111/j.0021-8308.2004.00249.x>
- Utbildningsdepartementet (2016). En flexiblare ämneslärarutbildning. Promemoria 2016-11-17. <https://www.regeringen.se/4acaa3/contentassets/a7c0c467f65d4d91ba09552d5e7666ceb/en-flexiblare-amneslararutbildning.pdf>
- Vitanova, Gergana, Miller, Elisabeth R., Gao, Xuesong (Andy), & Deters, Ping (2015). Introduction. I P. Deters, Ping, X. Gao, E. R. Miller, & G. Vitanova (red.), *Theorizing and analyzing agency in second language learning: Interdisciplinary approaches* (s.1-16.) Multilingual Matters.
- Wedin, Åsa (2021a). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17447143.2021.1913174> .
- Wedin, Åsa (2021b). Teacher professionalism at a time of mobility: Positioning teachers in the Language Introduction Programme in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 15(2), 1-18.
- Winlund, Anna (2021). *Inte för räddhågsna: undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintroduktion*. [Doktorsavhandling] Göteborgs universitet.

# Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning

Ann-Katrin Perselli

Institutionen för Didaktik och Lärares Praktik, Linnéuniversitetet

Björn Haglund

Akademin för Utbildning och Ekonomi, Högskolan i Gävle

## ABSTRACT

Syftet med denna artikel är att utifrån en fenomenologisk och barndoms-sociologisk ansats problematisera och diskutera hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares skriftliga beskrivningar av sin undervisning. Fokus är fritidshemslärares beskrivningar av sina utgångspunkter för undervisningen samt tillvägagångssätt för genomförandet. Studien bygger på skriftliga reflektioner från 48 lärare i fritidshem på 31 skolor i fyra svenska kommuner. I analysen framträder olika utgångspunkter för undervisningen beroende på om den är planerad eller oplanerad. I de skriftliga reflektionerna över den planerade och genomförda undervisningen överväger ett barnperspektiv hos lärarna; ett perspektiv som utgår från barns bästa, men utifrån vuxnas villkor. Utgångspunkten för planeringen är läroplanen och liten hänsyn tas till elevernas intressen och erfarenheter. I den oplanerade undervisningen framträder barns perspektiv tydligare; elever ges här större möjligheter till makt, inflytande och handling. Här beskrivs elevernas intressen, nyfikenhet och frågor som utgångspunkt för undervisningen. 'Samtal' och 'diskussion' är frekventa ord, vilka också indikerar att lärare och elever samtalat om saker som har mening för eleverna. Resultatet antyder att det kan finnas en glidning mellan de två perspektiven i den oplanerade undervisningen. Undervisningen kan växla från det ena perspektivet till det andra, medan motsvarande inte kan ses i lärarnas beskrivningar av den planerade undervisningen. Sammanfattningsvis belyser resultatet det korsdrag som fritidshemslärare ofta ställs inför vid planering och genomförande av undervisning.

## INLEDNING

I policytexter riktade till den svenska skolan är begreppen delaktighet och inflytande framträdande. Det gäller exempelvis elevers inflytande över arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr11]*, 2019). Skolan kan därför ses som en demokratisk arena där elever har möjlighet till delaktighet och inflytande. På så vis kan skolan bidra till att eleverna utvecklar tilltro till sig själva genom delaktighet, inflytande och ansvar (Elvstrand, 2015). Elvstrand hävdar dock att forskning om elevers möjligheter till delaktighet visar att de ofta begränsas i detta trots att skolans styrdokument och FN:s konvention (UNICEF Sverige, 2009) om barnets rättigheter konstaterar elevers rätt till både delaktighet och inflytande i verksamheten (jfr Thornberg, 2010; Thornberg & Elvstrand, 2012). Liknande begränsningar av barns möjligheter till delaktighet kan även ses i forskning som riktas till förskolan (Bae, 2009; Emilson & Johansson, 2013).

Även den utbildning som bedrivs i fritidshem styrs av policydokument. Emellertid har fritidshemmets uppdrag, utifrån nyare policydokument, kommit att förändras under de senaste åren. Fritidshemmet har nu, till skillnad från tidigare, getts en undervisande funktion (jfr Ackesjö & Haglund, 2021; Skolinspektionen, 2018). Denna förändring av fritidshemmets verksamhet tydliggörs bland annat i skolans senaste läroplan, (*Lgr 11*, 2019), där fritidshemmet getts ett eget kapitel. Enligt kapitlet ska fritidshemmets undervisning riktas mot att utveckla elevernas ”kreativitet, nyfikenhet och tilltro till sin egen förmåga” (*Lgr 11*, 2019, s. 22) samtidigt som de får möjlighet att utveckla sin identitet och sociala kompetens i samspel med andra. Denna undervisning ska enligt läroplanen genomföras inom ämnesområden som övergripande benämns som *Centralt innehåll*. Ämnesområdena utgörs av *Språk och kommunikation, Skapande och estetiska uttrycksformer, Natur och samhälle samt Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse*.

Till skillnad från den obligatoriska skolan pekar fritidshemmets policydokument även på fritidshemmets frivillighet genom direktiven att fritidshemmet ska erbjuda en meningsfull fritid och rekreation (SFS 2010:800, 14 kap., 2§). Betoningen av elevers fria vilja och att elever är i fritidshemmet under sin fria tid är också något som framträder i forskningen om fritidshem (jfr Lager m.fl., 2015; Perselli & Hörnell, 2019). Detta beskrivs av Pálsdóttir (2012; 2015) som en del i ”den nordiska modellen”, det vill säga att fritidshemmet baseras på idéer som bland annat innebär att barn betraktas som ”hela” människor med rättigheter, betoning av skapande aktiviteter och samarbete. Fritidshemslärare understryker vanligen frivilligheten genom att påtala att planerade aktiviteter är erbjudanden som eleverna kan välja mellan. Ofta framhålls då elevers intressen som utgångspunkten för den planerade undervisningen (Lager, 2018; Närvänen & Elvstrand, 2014; Saar m.fl., 2012).

Artikeln strävar efter att problematisera fritidshemmets verksamhet utifrån att denna ska kunna förstås som undervisning samtidigt som den ska ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen samt erfarenheter, och på så vis sörja för elevernas meningsfulla fritid. Artikeln bygger på en studie av fritidshemslärares korta skriftliga beskrivningar av sin undervisning i fritidshemmet. I sina texter beskriver fritidshemslärare varför och hur de undervisar om ett valt innehåll vid en egen vald situation. Studiens fokus riktas mot hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares beskrivningar av sin undervisning i fritidshemmet. Centralt är fritidshemslärares beskrivningar av, dels sina egna utgångspunkter för undervisningen, dels sina tillvägagångssätt för att genomföra undervisningen.

#### UNDERVISNING UR ETT DEMOKRATIPERSPEKTIV

Utifrån inledningens text kan barns och elevers möjligheter till deltagande och inflytande i den svenska skolan och förskolan ses som begränsad. På samma sätt kan begränsningar även skönjas i internationell forskning där barns möjligheter till deltagande, som det skrivs fram i FN:s konvention om barnets rättigheter, ofta beskrivs som symbolisk och skenbar enligt Thomas (2007). Antingen ges barn ingen reell makt eller också inbjuds enbart vissa utsedda barn till att vara delaktiga. På så sätt är barns rätt till delaktighet beroende av de vuxnas attityder och vilja till samarbete (Horgan m.fl., 2017; jfr Robinson, 2011). Robinson beskriver detta som en maktobalans som kan liknas vid en dold läroplan som överför moraliska budskap och förväntningar på skolelever. Dessa budskap och förväntningar påverkar i sin tur i hög grad hur elever tänker och agerar under sin skoldag. På liknade sätt pekar Graham m.fl. (2019) på att när elevers rättigheter till inflytande skrivs fram med olika begrepp i policytexter blir dessa dessutom svårtolkade vilket kan få konsekvenser för hur elevers rättigheter till inflytande praktiseras i skolorna.

När elevers intressen belyses i forskning om fritidshem beskrivs ofta personalens samtal och diskussioner med eleverna (Lager, 2018; Saar m.fl., 2012). Samtalen kan genomföras både formellt som exempelvis vid samlingar eller möten (Elvstrand & Lago, 2019; Lager m.fl., 2015) och som mer informella samtal enskilt eller i små grupper (Elvstrand & Lago, 2019; Haglund, 2015). Under de formella samtalen lyssnar lärarna in elevernas önskemål, tankar och idéer för att låta dessa ligga till grund för undervisningen och en variation av aktiviteter som ska stimulera eleverna. I en förslagslåda kan elever skriftligt lämna idéer och förslag på aktiviteter. Förslagen som samlas in kan sedan diskuteras och ges en formell inramning då de genomförs i form av en samling eller ett rådsmöte (Elvstrand & Lago, 2019). Men det är inte alltid som dessa samtal leder fram till elevers delaktighet och inflytande i den planerade verksamheten. I stället kan fritidshemslärare välja att utgå från ett vuxenperspektiv när de planerar verksamheten för att erbjuda ”goda” aktiviteter

som stödjer elevernas lärande och utveckling, och samtidigt avser att skapa en såväl lugn som trygg atmosfär i fritidshemmet (Haglund, 2015; Lager, 2018). I formella möten styrs och kontrolleras elevernas deltagande genom fritidshemslärarnas på så vis normerande bemötande av elevernas frågor och tillvägagångssätt. De vuxna avgör om förslag och frågor är lämpliga att ta upp på mötet (Elvstrand & Lago, 2019). Liknande beskrivningar av hur fritidshemslärare blir styrande för vad som är möjligt för eleverna att bestämma eller ge förslag på inom ramen för fritidshemmets verksamhet görs av Holmberg (2017) och Lager (2018). Holmberg gestaltar fritidshemsmöten där eleverna både förväntas utöva demokratiskt medbestämmande samtidigt som det framstår som legitimt att styra och reglera dem. Lager beskriver utvärderings-samtal som genomförs för att utreda elevernas välbefinnande och utveckling, samt samtal som ett led i kvalitetsarbetet. Dessa samtal har också fokus på barns perspektiv men är vuxenstyrda varför elevers möjligheter till delaktighet och inflytande i fritidshemmet begränsas på liknande sätt som i förskola och skola (Holmberg, 2017; Lager, 2018).

De informella samtalen kan vara både ”småprat” och förtroendefulla samtal, exempelvis när eleverna registrerar sig vid ankomsten till fritidshemmet, vid skapande i ateljén eller under planerade lekar. Denna typ av samtal kan få pågående aktiviteter att byta riktning. Aktiviteterna kan då liknas vid ”hållplatser” för samvaro där lärarna och eleverna möts i samtal, utbyter tankar och information på informella sätt (Saar m.fl., 2012). I och med att fritidshemmets undervisning saknar kunskapskrav kan verksamheten ha en öppen struktur som tillåter improvisation, förändring av innehåll och oväntat kunskapande. I samtalen möjliggörs ett för fritidshemslärare och elever gemensamt kunskapande och sökande efter mening, ”vad är detta” och ”vad kan detta bli” (Saar m.fl., 2012).

Vikten av elevers delaktighet och inflytande i fritidshem, eller fritidshemslignande institutioner, beskrivs även i internationell forskning. Exempelvis hävdar såväl Horgan m.fl. (2018) och Simoncini m.fl. (2015) att barn har pragmatiska idéer om hur kvaliteten vid deras ”fritidshem” kan utvecklas. För att verksamheten ska förbättras och utvecklas ses det därför som viktigt att ta del av barns synpunkter. På liknande sätt beskriver Mansikka och Lundkvist (2019) samt Wentzel Winther (2016) hur utvecklingen går mot en pedagogik med ökat fokus på barns perspektiv och delaktighet inom förskola och skola. Utvecklingen går framåt, om än långsamt, även om policydokumenten uppdateras i enlighet med barnkonventionen kan förändringsarbetet ute i den pedagogiska praktiken ta tid på sig, menar Wentzel Winther (2016).

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

De teoretiska utgångspunkter som presenteras här ligger till grund för analysen av fritidshemslärarnas beskrivningar av sin undervisning. Inlednings-

vis beskrivs artikelns fenomenologiska utgångspunkter och därefter definieras begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv' som även ingår i en barn-domssociologisk begreppsapparat.

### **Fenomenologiska och barndomssociologiska utgångspunkter: Begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv'**

Utifrån ett fenomenologiskt synsätt handlar begreppet 'perspektiv' om att uppmärksamma (och uppleva) något på ett specifikt sätt och/eller från ett specifikt håll. Perspektiv brukar definieras dels som ett håll varifrån något betraktas (ex grodperspektiv, fågelperspektiv), dels som en utgångspunkt varifrån något tolkas och förstås (erfarenhet, kunskap, teori). Innebörden är att en person uppmärksammar något som uppfattas och förstås *som* något (Bengtsson, 2005). Detta något måste visa sig för att kunna bli uppmärksammat. Enligt Bengtsson (2013) visar sig saker alltid *som* något, och detta något har alltid en *mening* för oss som kan vara antingen positiv eller negativ.

Vilket perspektiv en person använder har oftast sin grund i hens livsvärld, den sociala miljö och det samhälle som hen hör hemma i. Människor är sociala och har alltid relationer till andra (Merleau-Ponty, 1945/1962). I vardagen möts barn och vuxna, de interagerar och kommunicerar med varandra. Kommunikation blir därför ett viktigt verktyg för vuxna för att kunna ta del av barns perspektiv. Kommunikation kan ske både medvetet och omedvetet, och såväl verbalt som med kroppsspråk för att signalera tankar, upplevelser och känslor (Merleau-Ponty, 1945/1962). Ibland uppstår missförstånd, till exempel när kroppsspråket förmedlar annat än vad man säger. Ibland är det även så att det är den andres reaktioner och svar som ger insikt i vad man själv har sagt. Det som är tydligt för en person kan med andra ord vara otydligt för andra. Med Merleau-Ponty (1945/1962) kan detta förstås som att det är i möten med andra som människor lär känna sig själva.

Innebörden av begreppet 'barns perspektiv' utgör mot denna bakgrund barns eget uppmärksammande av något i sin omvärld (se även Johansson, 2003). I vuxnas möten med barn blir det därför viktigt att vara öppen för vad som visar sig för dem, det vill säga att möta barns perspektiv med öppenhet i stället för att ta dem för givna (Horgan m.fl., 2017). Qvarsell (2001) skriver att barns perspektiv används för att belysa *hur* barn ser, tänker och handlar, och *vad* de ser. Begreppet kan på så sätt tydliggöra för vuxna hur världen kan förstås och upplevas ur barns perspektiv. Från sitt perspektiv kan barn ofta varsebli andra kvaliteteter av något än vad vuxna gör i och med att de kan se andra meningserbjudanden från företeelser i sin omvärld. När vuxna arbetar med ett öppet och nära förhållningssätt till barn finns det stora möjligheter att ta till vara barns tankar, frågor och idéer i verksamheten, enligt Qvarsell (2003). Verksamheten upplevs oftare av barn som mer meningsfull när de uppmärksammar att deras synpunkter värdesätts och att de ges inflytande (Qvarsell, 2001).

Begreppet 'perspektiv' används även inom en barndomssociologisk kontext och handlar där om att uppmärksamma och uppleva något på ett specifikt sätt och/eller från ett specifikt håll. Att utgå från att barn är aktiva deltagare och medskapare i och av världen samt en betoning av barns rättigheter och möjlighet att göra sina röster hörda är viktiga utgångspunkter inom ramen för barndomssociologin (Bluebond-Langner m.fl., 2007; James, 2007; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Ofta bortser vuxna från barns aktörskap och möjligheter att göra sina röster hörda för att istället betona vad barn kan bidra med som vuxna (jfr Lee, 1998; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Enligt Qvortrup (2009) porträtteras barn oftast som "human becomings" snarare än "human beings", det vill säga barn betraktas som "blivande" och inte "färdiga", vilket alltså innebär att de saknar tillräcklig kompetens att ta kloka beslut. Denna utgångspunkt ifrågasätts inom barndomssociologin som snarare betonar barns erfarenheter i ett här och nu perspektiv än betonar de framtida vuxna de kommer att bli (Leonard, 2016; Prout, 2011; Qvortrup, 2009).

Barns egen kraft till aktörskap betonas även av Bergnehr (2019) som en viktig aspekt i begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv'. Det är lätt att betrakta barn som passiva och beroende av vuxnas förmåga att lyssna och vilja att förstå, men även barn äger makt till handling (se även James, 2007; Quennerstedt & Quennerstedt, 2014). Bergnehr (2019) framhåller, liksom Merleau-Ponty (1945/1962), att aktörskap är givet människan sedan födseln vilket innebär att redan det lilla spädbarnen kommunicerar och agerar aktivt för sina behov och känslor. Människan är, enligt Merleau-Ponty (1945/1962), alltid riktad ut mot sin omvärld och sina medmänniskor och har på så sätt alltid en relation till dem. På så vis är människans agerande och kommunicerande en del av hennes existens i världen. Det innebär att både barn och vuxna ständigt påverkar och påverkas av sin omgivning och sina sociala relationer. Denna påverkan kan vara mer eller mindre aktiv, menar Bergnehr (2019), men det är likväl ett aktörskap. Barn är kompetenta aktörer, deras möjligheter till makt, inflytande och handling formas i sociala situationer och relationer (Bergnehr, 2019).

Innebörden av det, jämfört med "barns perspektiv", snarlika begreppet 'barnperspektiv' beskriver vuxnas barncentrerade perspektiv. Barnets bästa är då oftast i fokus i handling och åtgärder, men det är vuxnas villkor som gäller (Qvarsell, 2003). Balansen mellan barns perspektiv och barnperspektiv är ibland svår att hantera. Personal som planerar och driver en verksamhet kan för barnens bästa låta sin egen syn på deras behov av omsorg, utveckling och lärande styra i stället för att ge barnen inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Qvarsell, 2003). Trots aktningvärda ansatser att tillvarata barns röster finns alltid en risk att det är enklare att utgå från en generell barnsyn när det gäller barns behov och önskningsar i stället för att lyssna på de enskilda barnen i fråga, skriver Qvarsell (2003) (se även Sinclair, 2004).



Mot denna bakgrund används begreppet 'barns perspektiv' med definitionen att det omfattar försök att närma sig och förstå barns både individuella och kollektiva upplevelser och erfarenheter samt aktiva handlingar, och att dessa formas i deras sociala sammanhang och livsvärld. På samma sätt används 'barnperspektiv' med innebörden vuxnas barncentrerade perspektiv med fokus på barns bästa (jfr Johansson, 2003; Qvarsell, 2003).

## METOD

Studien bygger på ett skriftligt material från det pågående forsknings- och utvecklingsprojektet *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. I projektet deltar 76 fritidshemslärare vid 31 skolor i fyra av Sveriges kommuner/stadsdelar. Merparten av de deltagande lärarna har en behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem. Arbetslivserfarenheten inom lärargruppen sträcker sig från några månader (nyutexaminerade lärare) till flera decennier (fritidspedagoger med examen från 1980-talet). I denna text kallas alla deltagare för fritidshemslärare eller lärare oavsett vilken utbildning de har gått. Det skriftliga materialet består av korta texter, som deltagarna skrivit med utgångspunkt från frågor som forskargruppen formulerat. En bit in i projektet fick deltagarna i uppdrag att skriftligt reflektera över några frågor om sin undervisning. Denna studie bygger på deltagarnas skriftliga svar på två av dessa frågor:

- *Fråga 1:* Beskriv ett konkret exempel på när du senast planerade och genomförde undervisning på fritidshemmet. Vad planerade du att eleverna skulle lära sig? Varför skulle de lära sig just detta? Hur skulle eleverna lära sig?
- *Fråga 2:* Beskriv ett konkret exempel på när du senast, på grund av något oförutsett som hände i stunden på fritidshemmet, plötsligt fick anledning att undervisa elever. Varför började du undervisa? Vad ville du att de skulle lära sig i den situationen? Hur gick du tillväga?

För att samlas in texterna på ett sätt där anonymitet garanterades konstruerades ett webbaserat system i programmet Sunet Survey. Frågorna skickades med e-post till deltagarna tillsammans med en individuell kod för inloggning i systemet. Förfaringssättet följde Vetenskapsrådet (2017) forskningsetik och innebär i korthet att deltagarna informerades om undersökningens syfte och att de hade möjlighet att avstå att skicka in sina beskrivningar trots sitt deltagande i FoU-projektet. Genom att logga in och skriva sina texter gav deltagarna samtidigt samtycke till deltagande i studien. Under tio dagar hade deltagarna möjlighet att skicka in sina texter. Påminnelse sändes ut efter sju dagar till de som ännu inte hade skickat in. Då tidsperioden var slut hade

texter från 48 av de 76 deltagande fritidshemslärarna kommit in vilket genererar en svarsfrekvens på 63%.

## ANALYS

Analysen av fritidshemslärarnas texter har utgått från ett fenomenologiskt perspektiv. Den fenomenologiska analysen bygger på reflektioner som tänkande i form av begrundan, meditation eller annan intellektuell handling som ger en mer ingående bearbetning av det som reflektionen gäller (Bengtsson, 1998; Perselli & Perselli, 2019). Med van Manens (1990) beskrivning innebär den fenomenologiska reflektionen att söka den djupare innebörden i företeelsen som står i fokus för reflektionen. Människor tolkar och söker alltid mening. van Manen skriver att vara människa innebär att bry sig om innebörd, att söka förståelse och mening i andra människors berättelser och handlingar, ”to be human is to be concerned with meaning, to desire meaning” (van Manen, 1990, s.79). Följaktligen har vi upprepade gånger läst och sökande begrundat innebörderna i lärarnas texter för att hitta teman som ger struktur och mening åt deras innehåll. Våra reflektioner har koncentrerats runt barns inflytande i fritidshemmets undervisning. Olika frågor har ställts till materialet, exempelvis: Vilka återkommande uttryck visar sig i lärarnas beskrivningar av undervisningen? Vilka intentioner har lärarna med undervisningen? Vad framträder i lärarnas beskrivningar av undervisningen i relation till elevers behov, intressen och erfarenheter? Vad tas för givet i lärarnas beskrivningar? och Hur agerar och deltar lärarna i den undervisning som beskrivs? samt Hur relaterar beskrivningarna till begreppen ”barnperspektiv” och ”barns perspektiv”?

## RESULTAT

I den följande resultatbeskrivningen presenteras tolkningen av fritidshemslärarnas svar på de båda frågeställningarna. Analysen presenteras utifrån rubrikerna *Planerad undervisning* samt *Oplanerad undervisning*. Med planerad undervisning avses undervisning som läraren har planerat i förväg, det vill säga har utsett ett syfte, innehåll och förväntat lärandemål med utgångspunkt i läroplanen. Med oplanerad undervisning avses undervisning som saknar planering och som ofta är oförutsedd då den bygger på en plötslig händelse eller något i den rådande situationen. Ofta uttrycks denna form av undervisning av fritidshemslärare som att ”fånga ögonblicket” i flykten eller stunden (Orwehag, 2020). Det kan exempelvis vara elevers frågor eller initiativ som ligger till grund för undervisningen. Den oplanerade undervisningen kan även beskrivas som situationsstyrd då den ofta utgår från lärares kunskaper samt erfarenheter av elevers intressen, funderingar och frågor. Utifrån

dessa kan lärare skapa undervisningssituationer (jfr Ackesjö & Haglund, 2021). Därefter följer en jämförelse och ett reflekterande resonemang av resultaten i artikelns avslutande diskussion.

### Planerad undervisning

I fritidshemslärarnas svar på Fråga 1, om deras planerade undervisning, uppmärksammas en betoning på undervisningen som knyter den till innehållet i läroplanens fjärde kapitel som riktas till fritidshem. Återkommande uttryck i svaren till Fråga 1 är 'förmågor', 'utveckla', 'lära sig' och 'träna'. Områden som beskrivs är bland annat värdegrund, normer och regler, temaarbeten (natur, hälsa) och barn förr. Framträdande begrepp är även 'träna på', 'förmågor' och 'väcka intresse', men också 'komplettering' av skolan. Utveckla elevernas sociala kompetens och träna deras samarbetsförmåga är två återkommande mål med den planerade undervisningen. Lärarnas deltagande i lek och aktiviteter beskrivs sällan. Däremot beskrivs ofta hur lärarna står vid sidan om och instruerar eleverna hur de ska göra. Sammantaget kan uttrycken förstås både som vad fritidshemslärarna menar att eleverna är intresserade av, och som vad de anser att eleverna är i behov av att lära sig. I det följande utdraget beskriver en av fritidshemslärarna hur arbetslaget resonerade kring sin undervisning i förhållande både till elevernas intressen och i förhållande till elevernas upplevda behov:

Vi valde att arbeta med värdegrund där vi planerade att eleverna skulle lära sig att visa respekt mot sig själva och andra och kommunicera med varandra på ett respektfullt sätt. Eleverna fick även öva på att följa regler samt visa förståelse för andras olikheter. Den planeringen grundade sig i att det ofta blev stökigt och tjafsigt under pingisspel på fritids. Detta yttrade sig i allt från elaka kommentarer om att någon elev var "dålig" på pingis, vissa tryckte ner sig själva och sa att de var sämst eller värdelösa. Det var heller inte ovanligt med svordomar och annat oönskat språkbruk. Genom att involvera eleverna i diskussioner och att tillsammans med dem arbeta fram, samt skriva ner gemensamma regler på ett stort pappersark, fick de även möjlighet att utöva sitt inflytande i verksamheten.

I citatet ger fritidshemsläraren uttryck för att stämningen mellan eleverna runt pingisbordet inte är den bästa. Under spelet uppstår missämja mellan dem som visar sig i respektlöshet i ord och handling. Fritidshemslärarna ser ett behov i gruppen som de vill tillgodose. För att stävja den tråkiga attityden planerar och genomför de en samling med alla elever för att undervisa om värdegrund, kommunikation och bemötande, vilket också påbjuds i läroplanen. Det är fritidshemslärarna tillsammans som väljer ämnet för undervisningen för att främja en mer positiv attityd mellan eleverna. Genom att låta eleverna öva och involvera dem i formella diskussioner samt formulera

gemensamma regler, eftersträvar lärarna sitt mål. Det framgår i texten att lärarna är engagerade och drivande i diskussionerna för att kunna involvera eleverna i diskussionerna. Att bryta en negativ trend bland elevernas attityder mot varandra kan vara svårt och intrycket texten ger är att lärarna därför tar aktiv del i elevernas övningar och diskussioner genom att både delta och lyssna in vad som är meningsfullt för eleverna. På så sätt verkar lärarna eftersträva barns perspektiv genom att ge eleverna möjlighet till delaktighet och inflytande. Men det framgår också att det är lärarna som kontrollerar och styr elevernas lärande mot det avsedda målet. Den gemensamma aktiviteten förefaller lärarna uppfatta som en demokratiövning som ska lösa attitydproblematiken samtidigt som den ger eleverna inflytande. I detta fall tycks dock elevernas inflytande vara en symbolisk handling, (jfr Thomas, 2007), för att lärarna ska kunna genomföra en, troligtvis nödvändig, undervisning i värdegrund. Lärarnas val av undervisningsinnehåll och agerande är fullt förståeligt. Det går inte att ha en verksamhet i fritidshemmet som gör att elever blir ledsna och arga på varandra. Men ur ett analytiskt och reflekterande perspektiv uttrycks i texten ett tydligt barnperspektiv när lärarna väljer att undervisa utan elevernas delaktighet och inflytande. Varken bakgrunden till stöket eller hur eleverna vill lösa problemen framgår i texten. Lärarna behåller kontrollen över både innehåll och utförande under aktiviteten. Sammantaget skildras en undervisning som grundar sig i lärarnas föreställningar om elevernas behov av värdegrund och demokratiska processer, vilket kan tolkas som ett barnperspektiv då eleverna inte verkar ges reellt inflytande.

Det framkommer även i texterna att undervisning bedrivs med tanke på elevernas vuxenblivande. Undervisningen som beskrivs i följande citat ger intryck av att utgå från ett vuxenperspektiv av vad elever kan vara i behov av i framtiden.

Jag planerade att lära ut, en för mina elever, en ny lek. Den innehåller strategi och kommunikation. Jag tillverkade material som består av laminerade kort med nr 1–12. Olika färger för lagen som ska vara 2. Planen var att eleverna skulle lära sig att hålla en gemensam strategi och att upptäcka hur viktigt det är med tydlig och snabb kommunikation mellan varandra i resp. lag. Jag samlade eleverna och fördelade dem i två lag, förklarade hur det gick till och hur de kunde tänka och prata med varandra. Delade sedan ut de olika nummerade korten i lagen. De fick var för sig prata ihop sig, fördela roller och planera för de olika momenten i leken. Viktigt att inte prata om det och sina nummer så det andra laget hör. Tänker att detta med strategier och upplägg av planer är bra att öva på inför framtida skolgång och vuxenliv med jobb och annat. De lär sig av varandra under lekens gång och utvecklar leken/spelet vid fortsatta tillfällen. Det blir svårare vartefter man förstår hur det kan gå till.

Här beskrivs en aktivitet vars syfte är att eleverna ska lära sig kommunicera, samarbeta och utveckla en gemensam strategi. Det angivna målet med undervisningen, att träna elevernas förmågor inför vidare skolgång och vuxenliv, indikerar att läraren utgår från ett vuxenperspektiv i sitt planeringsarbete. Citatet ger uttryck för en tydlig fostranstanke, ett uttryck för vad som fritidshemsläraren anser är det bästa för eleverna. Vidare framgår det att fritidshemsläraren vill att eleverna ska ”upptäcka” fördelarna med tydlig kommunikation och gemensamma strategier. Hen har en tydlig plan för träning av elevernas olika förmågor som samarbete och kommunikation som tydligt knyter den planerade undervisningen till läroplanen. Någon dialog med eleverna, om exempelvis deras intressen och om vad de ser som meningsfullt, verkar inte eftersträvas. Barns perspektiv förefaller saknas i lärarens planering. När läraren beskriver att eleverna får fördela roller och planera inom lekmomentet, tydliggörs ett visst inflytande i den vuxenstyrda aktiviteten. Men samtidigt begränsas elevernas inflytande eftersom fritidshemsläraren styr vad som är möjligt för dem att ha inflytande över (jfr Holmberg, 2017). Läraren distanserar sig även från eleverna när hen inte deltar i leken på elevernas villkor utan ställer sig utanför leken som instruktör för att kunna instruera om regler och tillvägagångssätt.

### **Oplanerad undervisning**

I svaren till Fråga 2, om oplanerad undervisning, förekommer begreppen ’lära sig’ och ’träna’ mer sällan i jämförelse med begreppen ’elevernas frågor’, ’samtal’, och ’elevernas intresse’. De senare begreppen återkommer ofta i lärarnas beskrivningar och kan knytas till begreppen barns perspektiv och indikerar även ett samspel mellan fritidshemslärare och elever. Ofta handlar det om att fritidshemslärare och elever utforskar något tillsammans, samtalar och söker gemensamt information om något. Fritidshemslärarna skriver ”vi” som för att understryka samspelet mellan sig själva och eleverna i utforskandet. Elevernas egna frågor och nyfikenhet är framträdande i temat och texterna ger intryck av att lärarna låter elevernas intressen styra undervisningen.

Igår under utevistelsen efter mellis så hittade några elever en nyckelpiga. Vi började då prata om nyckelpigor. Vi resonerade tillsammans vad vi redan visste kring nyckelpigorna. När vi ville veta mera så tog vi min telefon och sökte vidare information.

Elevers vetgirighet förefaller här vägleda fritidshemsläraren i den oplanerade undervisningen. Elevernas intresse för naturen är centralt i texten liksom deras frågor. Samtalet verkar vara elevstyrt i och med att det handlar om att eleverna har frågor och vill veta mer. Analysen visar att läraren låter barns perspektiv vara framträdande i undervisningen. Den korta texten lyfter fram eleverna som aktiva aktörer. De riktar sin uppmärksamhet mot naturen,

undersöker nyfiket djuren de hittar och bjuder in läraren till ett gemensamt utforskande (jfr Bergnehr, 2019). För att kunna hjälpa eleverna att få svar på sina frågor krävs ett aktivt lyssnande från fritidshemslärarens sida. Beskrivningen av användningen av telefonen indikerar att det genomförs ett gemensamt utforskande av de frågor som eleverna ställer. Fritidshemslärare och elever kan tillsammans förundras av den information de får fram via mobilen. Både läraren och eleverna är delaktiga och texten ger intryck av att delaktigheten är så långt det är möjligt på lika villkor. Mobilen är visserligen lärarens, men frågorna ställs tillsammans. Detta bidrar även till att läraren och eleverna får delade erfarenheter som de senare kan samtala om och relatera till. Fritidshemsläraren får vara närvarande, engagerad och inlyssnande för att kunna uppmärksamma vad som är meningsfullt för eleverna i situationen. Med mobilens hjälp verkar läraren eftersträva en gemensam förståelsehorisont med eleverna.

På liknande sätt som ovan kan en fritidshemslärares aktiva deltagande i elevers dansövningar förstås som ett sätt att närma sig elevers livsvärld och skapa sig förståelse för deras perspektiv.

Jag tog beslutet att starta upp en aktivitet då jag ansåg att barnen behöver något att göra och drog ut en stor högtalare och satte på musik. Vi lärde oss danser och synkade ihop oss och alla fick välja varsin låt. Jag ville att de skulle känna samhörighet och känna sig delaktiga. Jag ville även att de skulle röra sig och använda kroppen och motoriskt lära sig danssteg tillsammans. Vi valde ut en plats till scen och publik sedan beslutade vi musikordning och dansnummer.

Inledningsvis framträder i texten ett barnperspektiv med fokus på elevernas bästa. Fritidshemsläraren upplever att elevgruppen har ett behov av att sysselsättas och av att röra sig. Läraren startar därför en dansaktivitet som rymmer både motorisk och social träning för eleverna. Fritidshemsläraren ger uttryck för ett tydligt vuxenperspektiv när utgångspunkten för undervisningen är det uppfattade behovet hos eleverna. Efter att dansen startats upp tycks eleverna få mer och mer inflytande i aktiviteten. Valet av aktivitet och undervisning kan tolkas som att den från början är vuxenstyrd och utgår från ett tydligt barnperspektiv, men ju mer eleverna får inflytande och kan påverka utvecklingen av aktiviteten desto mer framträder barns perspektiv som en drivande förutsättning. Bakgrunden till valet av aktivitet framgår inte, men det är troligen inte första gången som eleverna dansar. Lärarens handling att ta fram en stor högtalare tyder på att hen känner elevgruppen och har erfarenheter av vad de uppskattar. Det framgår också att aktiviteten pågår en stund, då både träning och uppvisning hinns med. De elever som deltar i dansen får efter hand styra över musikval och troligen också vilka danser, steg och rörelsemönster som ska utföras. I dessa begränsade valmöjligheter framträder elever-

nas inflytande och perspektiv. De kan agera, påverka varandra och tillsammans utforma dansen och framträdandet.

Fritidshemsläraren ger intryck av att sedan tidigare vara förtrogen med vad eleverna upplever som socialt och personligt meningsfullt för dem. I citatet framträder ett ”vi” och ett ”oss” som visar att fritidshemsläraren deltar i aktiviteten tillsammans med eleverna. Det är ”vi” som lär danser och samordnar tillsammans, det är ”vi” som väljer scen, publik och dansnummer. Fritidshemsläraren både engagerar sig i och deltar i dansen. Det händelseförlopp som beskrivs antyder att en ömsesidig öppen och respektfull kommunikation mellan fritidshemsläraren och eleverna äger rum. Genom att delta i dansen kan fritidshemsläraren möta eleverna på deras villkor och även dela elevernas glädje i rytmen och rörelsemönster samt spänningen i uppvisningen. Genom sitt deltagande ges fritidshemsläraren möjlighet att på nära håll se om målet med aktiviteten nås. Hen får också möjlighet att uppleva samhörighet med elevgruppen, både intellektuellt och kroppsligt, även om hen aldrig kan uppleva exakt samma känsla som någon av eleverna.

Informella samtal kan ge fritidshemslärare information om vilka frågor och problem som elever brottas med. I informella samtal, om läraren är inlyssnande och utgår från barns perspektiv, ges eleverna möjlighet att vara aktiva.

På fritids pratade vi om coronaviruset som nu har blivit väldigt aktuell i världen. Det var en elev som berättade för sina kompisar att hen hade läst att alla barn som får viruset hamnar på sjukhus och ungefär hälften av barnen dör. Detta hörde jag och valde att sätta mig ner tillsammans med dem och började med att lyssna och sen deltog jag i diskussionen. Jag frågade eleven som sa detta var hon hade fått den här kunskapen ifrån, och då sa hen att hen hade läst det på en app i telefonen, och då började vi prata om säker och ansvarsfull kommunikation i sociala sammanhang. Vi pratade om källkritik och vilka sidor man kan lita på och vilka sidor och appar som vem som helst kan skriva falsk information på.

I citatet beskrivs hur fritidshemsläraren reagerar på något som hen hör berättas. Det är elever som tillsammans pratar om coronaviruset. Vad som inte framgår i citatet är elevernas känslouttryck, men troligen är det oroliga röster i samtalet som fångar fritidshemslärarens uppmärksamhet. Genom att vara närvarande i nuet och intresserad uppfattar läraren elevernas oro och närmar sig dem. Fritidshemsläraren sätter sig ner hos eleverna och lyssnar in samtalet för att få förståelse för vad samtalet handlar om. Eleverna delger varandra sin syn på coronaviruset mot bakgrund av den information de har. Samtalet mellan eleverna är ett uttryck för deras relation. När fritidshemsläraren lyssnar in samtalet visar hen respekt för elevernas gemenskap och deras samtal. Det visar sig dock att eleverna har hämtat informationen från en källa på internet. Först efter att läraren har lyssnat på eleverna och fått inblick i vad deras samtal handlar om, tar hen del i samtalet. Då förmedlar

hen sin egen kunskap och börjar undervisa om källkritik för att vidga elevernas förståelsehorisont. Samtalet kan tolkas som att det börjar elevstyrt och avslutas vuxenstyrt. När eleverna samtalar tillsammans är de själva aktörer och äger samtalets innehåll (jfr Bergnehr, 2019). Samtalet genomförs då på elevernas villkor och utgår från deras perspektiv. När fritidshemsläraren tar del i samtalet tar hen över kontrollen och styr samtalet mot vad som kan betraktas som för elevernas bästa. I och med att läraren tar över samtalet ger hen uttryck för ett barnperspektiv och därmed styr hen också villkoren för samtalet. Genom att läraren formulerar ett ”vi” ges dock ett intryck av att samtalet fortsätter med öppenhet för inflytande från eleverna. Det ”vi” som framkommer i samtalet indikerar att fritidshemsläraren upplever en gemenskap med eleverna i situationen. Det öppna samtalet ger fritidshemsläraren möjlighet att tolka vad som är viktigt för eleverna och ger hen insyn i vad som är meningsfullt i deras livsvärld (jfr Bengtsson, 2013). Sammanfattningsvis visar analysen att fritidshemsläraren inledningsvis lyssnar in eleverna på deras villkor, men släpper därefter aldrig helt sitt barnperspektiv.

## DISKUSSION

Syftet med denna artikel är att problematisera och diskutera hur barns perspektiv kommer till uttryck i fritidshemslärares skriftliga beskrivningar av sin undervisning. Beskrivningarna är svar på två frågor om utgångspunkterna för dels ett planerat undervisningstillfälle, dels ett oplanerat undervisningstillfälle (se Metod). I svaren på Fråga 1 om planerad undervisning, uttryckts ett tydligt lärandesyfte, eleverna förväntas lära sig något specifikt. Uttryck som berör elevernas intressen eller erfarenheter förekommer sällan. Lärarnas planering och intresse av vad eleverna ska lära sig framträder däremot tydligare och kan därför förstås som att ett barnperspektiv använts som utgångspunkt i planeringen. I svaren på Fråga 2, om den oplanerade undervisningen, förekommer istället uttryck där elevernas intressen och initiativ är centrala, ofta i kombination med en händelse eller en aktivitet. Detta tyder på att barns perspektiv oftare utgör utgångspunkten för, eller inkluderas i, den oplanerade undervisningen. I det följande diskuteras dessa skillnader och möjliga bakgrunder till detta.

### **Barnperspektiv och barns perspektiv**

I beskrivningarna av den planerade undervisningen framträder ett tydligt barnperspektiv vilket antyder att eleverna, åtminstone delvis, får svårt att göra sina röster hörda. Utifrån Qvortrup (2009) kan det förstås som att eleverna ses som ”human becomings” av fritidshemslärarna. Det intryck texterna ger är att liten hänsyn tas till elevernas intressen och perspektiv i den planerade undervisningen och att utgångspunkten för undervisningen till övervägande



del verkar vara fritidshemslärarnas föreställningar om vad eleverna behöver träna på och lära sig för att följa läroplanen och komplettera skolan (jfr Perselli & Hörnell, 2019). Eleverna ges litet utrymme till delaktighet och inflytande, snarare är det en passiv roll eleverna ges (jfr Bergnehr, 2019; Leonard, 2016; Prout, 2011). En sådan generell elevsyn kan å ena sidan göra planering och undervisning lätt att genomföra (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Qvarsell, 2003), men å andra sidan ökar risken för att denna elevsyn blir ett rutinemässigt förgivettagande av vad som är meningsfullt för de enskilda eleverna. Beskrivningarna av den planerade och genomförda undervisningen ger ett formellt intryck med associationer till skolans traditionella undervisning. Det framträder exempelvis ingen glidning från barnperspektivet till barns perspektiv vid undervisningstillfället. Här saknas den betoning på elevernas fria vilja som Lager m.fl. (2015), Lager (2018) och Perselli och Hörnell (2019) lyfter fram som centralt i fritidshemmets undervisning. Texterna ger intryck av att lärarna behåller styrningen över aktiviteten under hela undervisningstillfället. I texterna framträder denna typ av undervisning som vuxenstyrd, kontrollerande, och med en idé om demokratifostran, samt målstyrd i enlighet med policydokumenten.

I den oplanerade undervisningen, som också kan beskrivas som situationsstyrd (jfr Ackesjö & Haglund, 2021) beskrivs ofta elevernas intressen, nyfikenhet och frågor som utgångspunkt för undervisningen. Analysen ger vid handen att 'undervisning' är ett begrepp som sällan förekommer i beskrivningarna av den oplanerade undervisningen. I texterna är 'samtal' och 'diskussion' frekventa ord, vilka också indikerar att fritidshemslärare och elever samtalar om saker som eleverna erfar som något med positiv eller negativ mening (Bengtsson, 2013). Eleverna framställs som "human beings" (Qvortrup, 2009) och som kompetenta aktörer som initierar samtalen genom att ställa frågor om fenomen som deras uppmärksamhet riktas mot (jfr Bergnehr, 2019). Samtalen kan vara formella eller informella förhandlingar mellan fritidshemslärare och elever som Elvstrand och Lago (2019) beskriver, eller "hållplatser" i verksamheten där fritidshemslärarna och eleverna möts som Saar m.fl. (2012) skriver om. Samtalen kan förstås som fritidshemslärares länk till elevernas livsvärld med deras intressen och behov (Bengtsson, 2005).

I två av citaten balanserar innehållet i texterna mellan barns perspektiv och barnperspektiv. I det ena citatet samtalar inledningsvis några elever om coronaviruset. När fritidshemsläraren deltar i samtalet styr hen in det på källkritik. Den beskrivna undervisningen börjar i barns perspektiv och avslutas i ett barnperspektiv när läraren griper in. I det andra citatet är det en fritidshemslärare som initierar en dansaktivitet och som därefter låter eleverna få mer och mer inflytande i aktiviteten. Denna aktivitet kan beskrivas som att den börjar i ett barnperspektiv och successivt glider över i barns perspektiv då eleverna ges inflytande. Båda citaten kan förstås mot bakgrund av de svårigheter som vuxna kan ha att balansera mellan barns perspektiv och

barnperspektiv som Qvarsell (2001; 2003) beskriver. I båda citaten finns uttryck för omsorg om eleverna och om en vilja att lära eleverna något som de anses vara i behov av. Samtidigt visar citaten att det kan finnas en glidning mellan de två perspektiven och att undervisningen kan växla från det ena perspektivet till det andra när den är oplanerad. Dessa växlingar kan även betraktas som uttryck för hållplatser i den fritidspedagogiska undervisningen där lärares och elevers synpunkter och erfarenheter möts. Merleau-Ponty (1945/1962) förklarar att det är i samtalets samspel som förståelse uppnås för den andres tankar och intentioner. Det är också i samtalen med andra som vi lär känna oss själva, enligt Merleau-Ponty. Det skulle i så fall innebära att det är i samtalen med elever som fritidshemsläraren kan lära känna sig själv som fritidshemslärare genom deras reaktioner och återkoppling i samtalen, med andra ord utveckla sin yrkeskunnighet. Samtalen, som förhandlingar eller hållplatser, blir på så sätt även viktiga verktyg för att skapa en social och trygg miljö för eleverna där deras perspektiv och aktörskap är centrala (jfr Bergnehr, 2019; Saar, 2012). På så sätt kan både barn och vuxna påverka och forma varandra i fritidshemmets sociala miljö (jfr Bergnehr, 2019; Merleau-Ponty, 1945/1962).

Skillnaderna som framträder i lärarnas beskrivningar av sin planerade, respektive oplanerade undervisning skapar nya frågor. Hur går exempelvis vuxenstyrd, planerad och målstyrd undervisning i enlighet med policydokumenten ihop med att undervisningen i fritidshemmet varken har kunskapsmål som eleverna ska uppnå eller är obligatorisk? Skillnaderna i utgångspunkter för planerad respektive oplanerad undervisning som analysresultatet visar, pekar på en krock mellan målstyrning, brist på kunskapskrav och elevernas frivilliga deltagande som kan beskrivas som ett tredubbelt korstryck (jfr Boström & Berg, 2018; Holmberg, 2017; Saar m.fl. 2012). Detta för med sig att fritidshemslärarna tvingas prioritera. Det är därför möjligt att elevernas intressen helt eller delvis sätts på undantag då det annars blir svårt att samtidigt uppnå de inplanerade målen i undervisningen. Även Haglunds (2015) resultat visar att fritidshemslärare har intresse för elevers tankar och inflytande, men att eleverna likväl inte ges något reellt inflytande i fritidshemmets planering av undervisningen. På så sätt försvåras ett av fritidshemmets viktiga uppdrag, demokratiuppdraget (även om undervisningen i sig riktar till demokrati). De skillnader i utgångspunkter för planerad undervisning respektive oplanerad undervisning som studiens resultat pekar på, visar att eleverna ofta befinner sig i en osynlig, men strukturell underordning (jfr Horgan m.fl., 2018; Robinson, 2011). Underordningen riskerar att bli ett förgivettagande för såväl elever som fritidshemslärare och blir därmed svår att bryta och ifrågasätta.

Fritidshemmets uppdrag att undervisningen ska utgå från elevernas intresse är en viktig utgångspunkt för verksamheten, men även den oplanerade situationsstyrda undervisningen går att problematisera på samma sätt som

den planerade. Hur kan den oplanerade undervisningen relateras till fritidshemmets policydokument? Hur kan elevers inflytande och delaktighet ligga till grund för undervisningen som ska utveckla alla elevers förmågor inom de ämnesområden som ingår i det centrala innehållet? Vilka barns röster är det egentligen som hörs och beaktas i fritidshemspersonalens oplanerade undervisning. Mot bakgrund av studiens resultat kan vi även fråga oss hur vanlig planerad undervisning på fritidshemmet egentligen är? I vardagen kanske personalen främst genomför sin undervisning enligt fritidshemmets socialpedagogiska tradition där barns perspektiv ges stort utrymme? Exempelvis pekar Lagers (2018) studie på att barns perspektiv och intressen ofta är centrala i det fritidspedagogiska arbetet. Även Ackesjö och Haglund (2021) ser att fritidshemslärare mår om värden som omsorg, fostran och lek i fritidshemmets undervisning, men också att det pågår en transformering mot mer målstyrning av densamma. Mot bakgrund av att fritidshemmets undervisning enligt *Lgr 11* (2019), ska ges en vid tolkning och även omfatta omsorg, utveckling och lärande, skulle även den planerade undervisningssituationen kunna öppna för en växling från barnperspektiv till barns perspektiv, eller att involvera elever i planeringsgrupper. Fritidshemmets undervisning skulle då kunna utvecklas på ett sätt som både utgår från ett traditionellt lärarperspektiv samtidigt som fritidshemmets uppdrag att utveckla barns fritid och intressen bejakas. På så vis ökas även möjligheterna att utveckla innehållet i fritidshemmets undervisning på ett sådant sätt att elevers frivilliga deltagande och möjligheter att göra sina röster hörda synliggörs samtidigt som de ämnesområden som ingår i läroplanens centrala innehåll beaktas.

Med hänsyn till att det empiriska materialet är litet går det ej att dra några generella slutsatser av hur fritidshemmets undervisning går till och att vidare forskning om hur fritidshemslärare, exempelvis genom observationer av deras undervisning, tolkar och utför sitt undervisningsuppdrag i fritidshemmet är nödvändig.

## FINANSIERING

Studien har finansierats av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som en del av Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019–2022*.

## REFERENSER

- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning och Lärande*, 15(1), 69–87.
- Bae, Berit (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2. uppl., s. 9–58). Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. *Indo-Pacific journal of phenomenology*, 13, sup1, 1–18. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Bergnehr, Disa (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogik og kritikk*, 5, 49–61. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Bluebond-Langner, Myra, & Korbin, Jill E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to 'children, childhoods, and childhood studies'. *American Anthropologist*, 109(2), 241–246.
- Bostrom, Lena, & Berg, Gunnar (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2018(2), 107–132. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Elvstrand, Helene (2015). Att göra delaktighet i skolan – Elevers erfarenheter. *Utbildning & Lärande*, 9(1), 102–115.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). 'You know that we are not able to go to McDonald's': processes of doing participation in Swedish leisure time centres. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2156–2166. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1443920>
- Emilson, Anette, & Johansson, Eva (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.771323>
- Graham, Anne, Bessell, Sharon, Adamson, Elizabeth, Truscott, Julia, Simmons, Catherine, Thomas, Nigel, Gardon, Lyn, & Johnson, Andrew (2019). Navigating the ambiguous policy landscape of student participation. *Journal of Education Policy*, 34(6), 789–811. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1527945>
- Haglund, Björn (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1556–1568. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1009908>

- Holmberg, Linnea (2017). Lärande genom demokratiska önskemål: Pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2), 28–50.
- Horgan, Deirdre, O’Riordan, Jacqui, Martin, Shirley, & O’Sullivan, Jane (2018). Children’s views on school-age care: Child’s play or childcare? *Children and Youth Services Review*, 91, 338–346.
- Horgan, Deirdre, Forde, Catherine, Martin, Shirley, & Parkes, Aisling (2017). Children’s participation: moving from the performative to the social. *Children’s Geographies*, 15(3), 274–288. <https://doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>
- James, Allison (2007). Giving voice to children’s voices: Practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- Johansson, Eva (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Lager, Karin (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 51–68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lager, Karin, Sheridan, Sonja, & Gustafsson, Jan (2015). Systematic quality development work in a Swedish leisure-time centre. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066434>
- Lee, Nick (1998). Towards an Immature Sociology. *The Sociological Review*, 46(3), 458–482.
- Leonard, Madeleine (2016). *The Sociology of Children, Childhood and Generation*. SAGE Publications.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019, [Lgr11]. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Mansikka, Jan Erik, & Lundkvist Marina (2019). Barns perspektiv och delaktighet som ideologisk orientering för småbarnspedagogiken i Finland. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 111–129. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v5.1367>
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1962). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Närvänen, Anna Liisa, & Elvstrand, Helene (2014). What is Participation? Pedagogues’ Interpretative Repertoires and Ideological Dilemmas Regarding Children’s Participation in Swedish Leisure-time Centres, *International Journal of Research on Extended Education*, 3(2), 61–78.
- Orwehag, Monica (2020). Didaktik i fritidshemmet. I Björn Haglund, Jan Gustafsson Nyckel, & Karin Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s.139–170). Gleerup Utbildning.
- Pálsdóttir, Kolbrún. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavik*. School of Education, University of Iceland. <http://hdl.handle.net/1946/16754>

- Pálsdóttir, Kolbrún (2015). Integrated learning in schools and leisure-time centres: Moving beyond dichotomies. *Netla – Online Journal on Pedagogy and Education: Special Issue 2015 – Outdoor Education*. University of Iceland – School of Education.
- Perselli, Ann-Katrin, & Hörnell, Assar (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn*, 37(1), 63–79.
- Perselli, Ann-Katrin, & Perselli, Jan (2019). Reflektioner i vardag och forskning. I Inger C. Berndtsson, Annika Lilja, & Ilona Rinne (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar* (s.131–153). Daidalos.
- Pramling Samuelsson, Ingrid, & Sheridan Sonja (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70–84.
- Prout, Alan (2011). Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4–14.  
<https://doi.org/10.2304/gsch.2011.1.1.4>
- Quennerstedt, Ann, & Quennerstedt, Mikael (2014). Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 115–132.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2013.783962>
- Qvarsell, Birgitta (2001). Det problematiska och nödvändiga barnperspektivet. I: Henry Montgomery & Birgitta Qvarsell (Red.), *Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll* (s. 90–105). Carlssons.
- Qvarsell, Birgitta (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 101–113.
- Qvortrup, Jens (2009). Are Children Human Beings or Human Becomings? A Critical Assessment of Outcome Thinking. *Vita e pensiero. Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631–653.
- Robinson, Carol (2011). Children's rights in student voice projects: Where does the power lie? *Education Inquiry*, 2(3), 437–451.  
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21993>
- Saar, Tomas, Löfdahl, Annica, & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnhageforskning*, 5(3), 1–13.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.315>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Simoncini, Kym, Cartmel, Jennifer, & Young, Amy (2015). Children's Voices in Australian School Age Care: What do They Think About Afterschool Care? *International Journal for Research on Extended Education*, 3(1), 114–131.  
<http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i1.19584>

- Sinclair, Ruth (2004). Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable. *Children & Society*, 18, 106–118. <https://doi.org/10.1002/chi.817>
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Skolinspektionen.
- Thornberg, Robert (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 924–932. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.033>
- Thornberg, Robert, & Elvstrand, Helene (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Thomas, Nigel (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige. <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>
- van Manen, Max (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. (Reviderad utgåva). Vetenskapsrådet.
- Wentzel Winther, Ida (2016). ”Hvis noget skulle være anderledes, så skulle børnene også kunne bestemme”. Børns fortællinger om, hvordan de har mærket, forstået, hørt og deltaget i reformen. *Unge pædagoger*, (1), 63–73.

# ”Nu läser vi grodans dagbok”. Läs- och skrivutvecklande praktiker i naturvetenskapsundervisning i förskoleklass

Tarja Alatalo

Institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna

Annie-Maj Johansson

Institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna

## ABSTRACT

Syftet var att bidra med kunskap om läs- och skrivutvecklande undervisning i sociala praktiker genom textutforskning och meningsskapande i naturvetenskap i en förskoleklass. Studiens utgångspunkt var att undervisning i förskoleklass behöver inriktas mot gemensamt samtalande, lyssnande, skrivande och läsande i meningsfulla och funktionella situationer för att ge eleverna möjlighet att utforska språkets form, innehåll och funktion i social interaktion. Fem lektioner då aktiviteter i naturvetenskap genomfördes i förskoleklass observerades utifrån ett lärar- och undervisningsperspektiv. Analysen utfördes med utgångspunkt i Luke och Freebodys resursmodell, som behandlar fyra sociala praktiker: kodknäckarens, textskaparens, textanvändarens och den kritiska läsarens roll. Resultatet visar att utforskandet i samband med undervisning i naturvetenskap möjliggjorde för elever att röra sig mellan de fyra praktikerna i resursmodellen i social interaktion och i meningsfulla sammanhang. Eleverna gavs förutsättningar att göra språkliga upptäckter och stärka sina ämneskunskaper både enskilt och tillsammans med andra, vilket är gynnsamt för den framväxande läsförståelsen. Läraren fokuserade inte språkutveckling utan naturvetenskapen var i centrum. Artikeln diskuterar potential att stärka den läs- och skrivutvecklande didaktiken i samband med texthändelser i naturvetenskap genom explicit undervisning om språkliga aspekter i funktionella sammanhang samt genom att lyfta fram hur form, innehåll och funktion samspekar i olika texttyper.

## INTRODUKTION

I den här studien är fokus riktat mot läs- och skrivutvecklande undervisning i sociala praktiker genom textutforskning och meningsskapande i naturvetenskap i förskoleklass. Tidig språkstimulans som ges i funktionella



sammanhang och i en social kontext främjar barns läs- och skrivutveckling (Gillen & Hall, 2013). Barn behöver ges möjligheter att samtala, diskutera och kritiskt utforska text i samspel med andra människor i den kultur och de sammanhang som de vistas i såväl i hemmiljö som i skolan (Barton, 2007). Även meningsskapande genom att lyssna på, skriva och samtala om såväl skönlitteratur som andra typer av texter och händelser utvecklar förmågor som gynnar läs- och skrivutvecklingen (Luke & Freebody, 1999). Muntligt utforskande av text i olika modaliteter är betydelsefullt utifrån kunskapen att den muntliga språkförmågan, som innefattar hörförståelse, verbal uttrycksförmåga och ordförrädsutveckling skapar en grund för läs- och skrivutveckling (Adams, 1990). Luke och Freebodys (1999) förståelse av läs- och skrivundervisning som meningsskapande utifrån muntlig, skriven eller visuell text, vilket vi ser som texthändelser, utgör ett teoretiskt ramverk i föreliggande studie.

Forskningslitteraturen förespråkar en kombination av den sociokulturella forskningens kunskaper om meningsskapande texthändelser och den kognitivt inriktade forskningens kunskapsbidrag om skriftspråksförberedande förmågor för att ge eleverna gynnsamma förutsättningar att utveckla den läs- och skrivkunnskap som behövs i ett demokratiskt samhälle (Freebody & Luke, 2003; Davidson, 2010). I föreliggande studie gör kunskap från kognitivt inriktad forskning det möjligt att förstå och beskriva vilka förmågor som elever ges förutsättningar att utveckla i samband med texthändelser i social interaktion.

Den här studien bygger vidare på resultat i en nyligen genomförd studie (Alatalo & Johansson, 2019), där vi fann att det i förskoleklassens *teknikundervisning* uppstod möjligheter att skapa undervisning som stödjer elevers läs- och skrivutveckling genom språkanvändning i social interaktion och utforskande av muntlig, skriven och visuell text i funktionella sammanhang. Kunskapsbidraget är betydelsefullt eftersom svenska studier om läs- och skrivundervisning i förskoleklass konstaterat att undervisningen huvudsakligen genomförs i formaliserade sammanhang, exempelvis i form av bokstavsarbete, och utan att knytas till elevernas erfarenheter (Aminoff, 2017; Botö, 2018; Ekström, 2018; Sandberg, 2012, 2018; Skoog, 2012). För att vidga perspektiven i forskningen och öka kunskapen om läs- och skrivutvecklande undervisning med utgångspunkt i texthändelser i fler ämnesområden, fokuserar föreliggande studie på undervisning i *naturvetenskap* i förskoleklass.

Ett betydelsefullt argument för läs- och skrivstimulerande undervisning i förskoleklass är att forskningen under senare årtionden har visat ett positivt samband mellan läs- och skrivutveckling i tidiga skolår och senare skolgång (Cunningham & Stanovich, 1998; Schatschneider et al., 2004). Särskilt framhålls betydelsen av att integrera ämnesinriktad ordförrädsundervisning i olika ämnesområden så att det blir en del av ett meningsskapande som stärker både ordförråd och kunskapsutveckling (Wright & Neuman, 2015), vilket i

sin tur bidrar till läsförståelse (t.ex. Neuman et al., 2014). Sexårsåldern är en tid när det sker rikligt med skriftspråklig utveckling hos eleverna (Hofslundsengen et al., 2016) och är ytterligare ett skäl för att studera läs- och skrivutvecklande undervisning inom olika ämnesområden i förskoleklassen. Särskilt betydelsefullt är det att bidra med kunskap om förskoleklassens läs- och skrivutvecklande undervisning med tanke på det förslag på tioårig grundskola som regeringen föreslagit, där förskoleklassen blir årskurs 1 (SOU 2021:33).

### **Läs- och skrivundervisning i förskoleklass**

En rad svenska studier som observerat läs- och skrivutvecklande undervisning i förskoleklass framhåller elevernas intresse, nyfikenhet, självförtroende och trygghet som en betydelsefull plattform för lärandet (Aminoff, 2017, kommande; Sandberg 2012, 2018; Skoog, 2012). Förskoleklassens läs- och skrivundervisning har i hög grad liknats vid skolans traditionella undervisning med bokstavsarbete och läroböcker. I Hellbom-Thibblins (2018, s. 37) lärarintervjuer framstod uppgiftsorienterade aktiviteter som centrala, och lärare hade förväntningar på elevernas förmåga att göra ”skolliknande” aktiviteter och att prestera. I Sandbergs (2018) observation av elever i förskoleklass framträdde en svenskundervisning där eleverna självständigt genomförde uppgifter i arbetsböcker. Aktiviteterna i klassrummet uppfattades inte av eleverna som vare sig ”begripliga eller meningsfulla” (Sandberg, 2018, s. 78). Ekström (2018) fann att eleverna i hög grad arbetade vid sin bänk och med papper och penna för att lösa på förhand givna uppgifter. Mycket av arbetet med barnens läs- och skrivutveckling byggde på strukturerad träning av språklig medvetenhet. Sådan undervisning har även beskrivits av Skoog (2012) och Aminoff (kommande).

Leken användes inte i någon större utsträckning som didaktiskt verktyg i de studerade förskoleklassernas läs- och skrivutvecklande verksamhet. Exempelvis fann Sandberg (2012) att eleverna använde inslag av läsning och skrivning i sin ”fria” lek, men i övrigt handlade läs- och skrivaktiviteter i leken om att eleverna spelade spel eller lade pussel med till exempel bokstäver som inslag. Botö (2018) observerade interaktion i litteracitetsaktiviteter i förskoleklassen i, vad hon kallar, skärningspunkten mellan lek och undervisning. Hon såg att leken fördes in i läs- och skrivaktiviteten i förskoleklassen, men att undervisningssituationen ändå liknade skolans, med formaliserad bokstavs-kunskap i centrum och ett interaktionsmönster som liknade skolans fråga-svar-metoder.

Vidare har frånvaron av en koppling mellan undervisning och elevernas vardag och erfarenheter konstaterats (Aminoff, 2017, kommande; Andersson, 2017; Ekström, 2018, 2007; Lago, 2014; Sandberg, 2018; Skoog, 2012). Aminoff (2017) fann att läs- och skrivuppgifterna i de förskoleklasser hon observerade, saknade koppling till de enskilda elevernas behov och/eller

intresse, och att alla elever oftast gjorde samma uppgifter. I Anderssons (2017, s. 106) studie ansåg lärare i förskoleklass att läs- och skrivundervisningen inte ska likna skolans lektioner, varför lektionerna benämndes ”språklekar eller jobbarstunder”. Bokstavsarbete och arbetsböcker framstod ändå som betydelsefulla i läs- och skrivundervisningen.

Skoog (2012) observerade skriftspråksundervisningen i lärarledda textorienterade aktiviteter i två förskoleklasser och två grupper i årskurs ett med utgångspunkt i Luke och Freebodys (1999) resursmodell. I hennes observationer framträdde ett fokus på kodningsfärdigheter och att läs- och skrivaktiviteterna saknade funktionella sammanhang. Skoog fann vidare att klassrumsdialogerna var tvåstämmiga och skedde i huvudsak mellan läraren och en elev i taget. I samband med högläsning och samtal om exempelvis faktatext ställde läraren frågor, men frågorna höll sig inom den lästa kontexten och rörde sig inte ut ur texten eller knöt an till elevernas tidigare erfarenheter. Textsamtalen saknade också i hög grad ett kritiskt perspektiv, vilket är en vanlig företeelse i skolan (Freebody & Luke, 2003, se också Föfattare). Aminoff (kommande) konstaterar i sin pågående avhandlingsstudie om skriftspråkliga handlingar i förskoleklass, att förskoleklassens läs- och skrivundervisning till stora delar liknar den som Skoog beskrivit 2012.

I en tidigare studie observerades teknikundervisning i förskoleklass (Alatalo & Johansson, 2019). Vi fann att det pågick läs- och skrivutvecklande undervisning i meningsfulla sammanhang och utifrån elevers individuella förutsättningar. Teknikutforskandet möjliggjorde såväl individuellt som gemensamt användande och skapande av olika texttyper, och eleverna gavs även möjlighet att gå ut och in i praktiker som stödjer kodning och praktiker som skapar utrymme för kritisk analys i Luke och Freebodys (1999) resursmodell. Eleverna avkodade och skrev ord och meningar i funktionella sammanhang, de gavs möjlighet att reflektera tillsammans över innebörden av ämnesspecifika ord och begrepp i meningsfulla kontexter och gavs förutsättningar att meningsskapa i funktionella sammanhang med hjälp av muntliga, skrivna och visuella texter i samband med att teknikinnehåll lyftes, betraktades och förklarades. Samtalet rörde sig ut ur texten och kopplade till elevernas erfarenheter genom att läraren lyfte frågor och möjliggjorde för eleverna att reflektera utifrån sina egna erfarenheter. Vi observerade också en kritisk analys av textinnehåll i samband med att teknikfrågor lyftes och förklarades med stöd i visuella, muntliga och skrivna texter, däremot ingen diskussion om att texter alltid representerar något perspektiv samtidigt som de utesluter andra. Teknikutforskandet gav sålunda eleverna rikligt med möjligheter till textrörlighet och förutsättningar att utveckla kunskaper och förmågor som är viktiga i ett läs- och skrivperspektiv. Läraren utnyttjade däremot inte tillfällena att undervisa explicit om språkliga aspekter, utan fokuserade ensidigt på teknikundervisningen. Det saknades också en inter-

aktiv textrörlighet där texters kommunikativa delar utforskades och granskades i funktionella sammanhang.

Tidigare studier om läs- och skrivundervisning i förskoleklassen har främst sålunda analyserat samtals- och skriftspräksorienterade lärarledda aktiviteter. När vi i stället studerade teknikutforskande aktiviteter (Alatalo & Johansson, 2019), fann vi att där skapades rikliga möjligheter att stödja elevers läs- och skrivutveckling genom social interaktion i funktionella sammanhang, vilket motiverar vidare studier med vidgade perspektiv i forskningen om läs- och skrivutvecklande undervisning. Undervisning i naturvetenskap i förskoleklass genomförs i social interaktion i meningsfulla situationer (Elm Fristorp, 2013), varför det är angeläget att analysera undervisning i naturvetenskap med stöd i Luke och Freebodys (1999) resursmodell. Meningsskapande och sociala praktiker i naturvetenskap är en språkutvecklande didaktik i sig eftersom det stöttar unga elevers förmåga att tala om och förstå naturvetenskapliga företeelser (Lemke, 2001), vilket är särskilt viktigt med tanke på att ökat ordförråd och ökad språkförståelse inom olika ämnesområden är gynnsamt för läsförståelsen (Dooley & Matthews, 2009; Pearson et al., 2007).

### **Studiens syfte**

Utifrån erfarenheterna i den tidigare studien (Alatalo & Johansson, 2019) vill vi öka kunskapen om läs- och skrivutvecklande undervisning i sociala praktiker inom andra ämnesområden i förskoleklassens verksamhet. I föreliggande studie är syftet att bidra med kunskap om läs- och skrivutvecklande undervisning i sociala praktiker genom textutforskning och meningsskapande i naturvetenskap i en förskoleklass. Följande fråga besvaras: Vilken läs- och skrivutvecklande undervisning möjliggörs i undervisning i naturvetenskap? Studien avgränsas till att studera vilka förutsättningar för läs- och skrivutveckling som undervisningen erbjuder, inte vad eleverna lär sig.

### **TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER**

Studiens utgångspunkt är att undervisning i den tidiga barndomens skolformer behöver inriktas mot gemensamt samtalande, lyssnande, skrivande och läsande i meningsfulla och funktionella situationer för att ge eleverna möjlighet att utforska språkets form, innehåll och funktion i social interaktion (Barton, 2007; Gillen & Hall, 2013; Justice et al., 2009).

I ett gemensamt textutforskande är det av central betydelse att läraren skapar meningsfulla dialoger som eleverna kan relatera till samt stöttar eleverna att associera till andra textpraktiker och att ha ett kritiskt förhållningssätt till den aktuella textens innehåll och form (Palincsar & Brown, 1984). Det kan beskrivas som textrörlighet, att röra sig inom texten på en ytlig och/eller djup nivå, att röra sig utåt genom att knyta textinnehåll

till egen erfarenhet eller andra texter. När elever även ges möjlighet att fundera över textens syfte, sammanhang och tänkta mottagare, utvecklas en interaktiv rörlighet, vilket innebär att röra sig i samspelet mellan texten och textens syfte och tänkta mottagare (Wiksten Folkeryd et al., 2006). I föreliggande studie är förutsättningar för sådant textutforskande i fokus.

Grundläggande kognitiva förmågor i skriftspråksutvecklingen gynnas av en undervisning som utgår från textutforskande och meningsskapande av text inom olika ämnesområden (Roskos et al., 2003) och där lärarens undervisning är språkstimulerande (Guo et al., 2012). Särskilt gynnsam är en didaktik där språkets form, funktion och innehåll är i samspel med varandra, och där läraren undervisar explicit om språkliga aspekter i funktionella sammanhang (Roskos et al., 2003; Wiksten Folkeryd et al., 2006). Ordförrådet, som är starkt positivt korrelerat med läsförståelse, utvecklas när barnen engageras i aktiviteter som är kognitivt och språkligt stimulerande och när de uppmuntras att exempelvis samtala om och beskriva händelser samt bygga kunskaper inom olika ämnesområden (Neuman et al., 2014; Wright & Neuman, 2015). Särskilt betydelsefullt är ordförrådsutvecklande undervisning för barn från utbildningsmässigt mindre gynnsamma hemförhållanden (Beck & McKeown, 2007), och för barn med ett annat modersmål än svenska (Axelsson, 2016). En rik språklig interaktion gynnar även barns upptäckter av och förståelse för ljud och bokstäver i ord (Dickinson & Caswell, 2007).

Luke och Freebody (1999) beskriver hur läs- och skrivförmågan utvecklas genom att barn medverkar i fyra sociala praktiker, vilket de också beskriver som ett utvecklande av olika roller som är nödvändiga i dagens textbaserade kultur: *kodknäckarens*, *textskaparens*, *textanvändarens* och den *kritiska läsarens* roll. Praktikerna går i varandra och var och en är nödvändig men inte i sig tillräcklig för att utveckla en kompetent läsare. Det handlar om att i exempelvis förskoleklass erbjuda möjligheter för alla elever att utifrån sina egna förutsättningar medverka i en repertoar av sociala sammanhang där de ges möjlighet att muntligt, skriftligt och visuellt både skapa text och utveckla förståelse för texter som finns i samhället. Resursmodellens kärna innebär att meningsskapande inte i sig räcker för att utbilda läskunniga elever, utan därtill behövs forskningsgrundad läs- och skrivutvecklande undervisning som sker i funktionella sammanhang och i social interaktion (Freebody & Luke, 2003).

Begreppet praktiker signalerar att eleverna meningsskapar i social interaktion, att de genomför, skapar, visar upp och förhandlar i en dynamisk process som kännetecknas av ständig variation och förändring. Eleverna ges möjlighet att utveckla sina tankar och sin förståelse av omvärlden genom att vara delaktiga i praktiker som stödjer kodning, meningsskapande, funktionell användning och kritiskt granskande av olika slags text som resurser som främjar deras förståelse om språkets meningsbärande funktion och syftet med att läsa och skriva (Luke & Freebody, 1999). Resursmodellen är användbar som teoretiskt ramverk i förståelse och analys av läs- och skrivutvecklande

undervisning i naturvetenskap eftersom den uppmärksammar läs- och skrivkunnighet som sociala praktiker och riktar fokus bort från undervisningsmetoder och material (jfr Comber, 1997). I resursmodellen samspelar kognitiv och sociokulturell teori genom att elevernas individuella kognitiva förmågor påverkar inlärningen, medan den sociala praktiken är av en central betydelse för lärandet. Nedan beskrivs Luke och Freebodys (1999) fyra sociala praktiker som används i analyser av materialet för att därigenom besvara studiens centrala frågeställning.

*Praktiker som stödjer kodning* är sammanhang där eleverna ges möjlighet att förstå hur texter skapas och skrivs, vilket innebär att förstå hur bokstäver och ljud korresponderar i skriven text samt lära sig att känna igen strukturer och mönster, stavning och skriftspråkskonventioner (Luke & Freebody, 1999). Även undervisning om ord och ordsammansättningar kan genomföras muntligt i funktionella sammanhang i kodningspraktiker. I kodningspraktiker ges förutsättningar för alla barn oavsett bakgrund att träna på skriftlig kommunikation genom att rita symboler och skriva ord i samband med leken, men också genom att i funktionella sammanhang undervisa om hur bokstäver, ord och meningar skrivs och läses samt stödja eleverna att själva läsa och skriva. I kodningspraktiker kan elever stödjas att upptäcka och förstå varför och hur texter används, hur man formulerar sig i olika texttyper samt i vilka sammanhang de skrivs.

*Praktiker som stödjer textskapande* innebär sammanhang där elever i förskoleklass ges möjlighet att meningsskapa utifrån olika typer av muntliga, skrivna eller visuella texter med utgångspunkt i sina egna tankar och erfarenheter (Luke & Freebody, 1999). Sådant textskapande kan innebära samtal och dialoger i samband med högläsning eller filmvisning, och att fokusera på förståelse av textens innebörd och skillnaden i hur funktion, innehåll och form samverkar i skrivna eller visuella berättelser och faktatexter. För vilket ändamål är texten skriven/filmen skapad och hur samverkar innehållet och formen i texten? I textskapandet kan eleverna också uppmuntras att rita, skriva eller skapa muntliga sagor eller faktatexter och att upptäcka vilka ord som kan användas och vilken struktur som fungerar i olika texttyper.

*Praktiker som stödjer textanvändning* innebär att lärare och elever tillsammans utforskar muntliga, skrivna eller visuella texter för att förstå hur olika texter används och fungerar i skiftande sammanhang. Genom att läraren i samband med högläsning av berättelser och faktaböcker visar på de olika texternas funktion, det vill säga syftet med texten, kan eleverna uppmärksamma hur olika texttyper konstrueras och struktureras, vilken ton de har och hur formella de är. I muntliga textsamtal kan lärare och elever tillsammans fundera över vad texten har för budskap utifrån elevernas erfarenheter samt vad som är viktigt i texten. Genom att textutforskandet utgår från elevernas erfarenheter kan de relatera till textens innehåll och lära sig mer om både innehållet

och formen för att därigenom även utvecklas språkligt (Luke & Freebody, 1999).

*Praktiker som skapar utrymme för kritisk analys* innebär att eleverna ges möjligheter att upptäcka och förstå att texter inte är neutrala utan att de alltid representerar något perspektiv samtidigt som andra perspektiv tystas (Luke, 2000; Luke & Freebody, 1999). I stället för att ta innehåll i texter för givna, handlar det om att förstå hur texter konstrueras för olika sammanhang, vad avsikten är och vad avsändaren vill förmedla (jfr O'Brien, 2001). För att hjälpa elever att bli kritiska till texters budskap behöver de få samtala om och undersöka andras texter och även förändra, gestalta och skriva om skrivna eller muntliga texter i ett socialt sammanhang (Luke & Freebody, 1999).

## METOD

Studien genomfördes som en fallstudie, vilket innebär en empirisk studie som undersöker en aktuell företeelse i dess verkliga kontext (Yin, 2015). Studien är avgränsad genom att den fokuserar på de läs- och skrivutvecklande praktiker som elever befinner sig i inom ramen för främst ett förskoleklassprojekt om grodor (hädanefter grodprojektet) (jfr Denscombe, 2014). För att utveckla kunskap om läs- och skrivutvecklande sociala praktiker i undervisning i naturvetenskap i förskoleklass valdes observationer som metod. Eftersom endast lärares handlingar studerades är inga elevröster synliga i materialet.

### Urval av skola och informanter

I ett första steg kontaktades rektorer för grundskolor i en kommun. Kommunen var ett bekvämlighetsurval genom att den fanns inom ett rimligt pendlingsavstånd för forskaren (Denscombe, 2014). Rektorer i kommunen informerades om forskningsprojektets syfte och genomförande. Därefter kontaktades lärare i den förskoleklass som via rektorerna angett intresse av att delta i ett forskningsprojekt om undervisning i naturvetenskap. Vi kom fram till att observation av en enda verksamhet genererade tillräckligt med material för att behandla studiens syfte och forskningsfråga. Vid ett första möte informerades lärarna om studien och vid det tillfället bestämdes när observationerna skulle genomföras. I den förskoleklass som observerades fanns två lärare, varför båda lärarnas undervisning observerades. Den ena läraren hade över 10 års erfarenhet av att undervisa i förskola och 15 år i förskoleklass, medan den andra hade 2 års erfarenhet av att undervisa i förskoleklass och över 5 års erfarenhet som förskollärare i förskolan. Den ena läraren deltog vid samtliga observationstillfällen medan den andra läraren deltog vid flertalet tillfällen, dock inte vid alla. Eftersom vi inte avser särskilja lärarnas insatser, utan analysera den undervisning som sker, benämns de

”lärare” i resultat och analyser. Förskoleklassen bestod av 15 elever i åldern 6–7 år.

### **Studiens sammanhang och genomförande**

Datainsamlingen genomfördes av en av forskarna (forskare a) genom icke-deltagarorienterade observationer (Denscombe, 2014) under våren 2018. Observationerna genomfördes under en period av två veckor varav totalt sju undervisningstillfällen handlade om grodprojektet. Fem undervisningstillfällen handlade i stor utsträckning om grodors liv och utveckling, och vi valde därför att avgränsa antalet observationer till fem i den här studien. Vid det första undervisningstillfället som observerades undersökte eleverna grodyngel som fanns i ett akvarium inne i klassrummet. Vid det andra observationstillfället håvade elever och lärare småkryp i en närbelägen sjö. Håvningsaktiviteten förbereddes genom att eleverna uppmanades att ge förslag på vad de trodde att de skulle hitta när de håvade, och avslutades med att eleverna gavs möjlighet att undersöka, diskutera och dokumentera de djur som de fann när de håvade i sjön. Vid det tredje undervisningstillfället behandlades grodans livscykel samt vad och hur grodor äter, och vid det fjärde fokuserade klassen på grodans fiender. Det sista och femte undervisningstillfället som observerades innebar att eleverna skrev sagor om grodor i mindre grupper tillsammans med en lärare. Observationernas längd varierade från två till sex timmar och dokumenterades genom fältanteckningar samt ljudinspelningar av lärarnas yttranden.

### **Databearbetning och analys**

Ljudinspelningarna transkriberades av forskare a, varpå transkriptionerna sammanställdes med fältanteckningarna för att skapa en nyanserad bild av respektive undervisningstillfälle. En innehållsanalys av det transkriberade materialet genomfördes i följande steg: Materialet lästes igenom ett flertal gånger av både forskare a och forskare b för att ge en överblick över sociala praktiker där läs- och skrivutveckling möjliggjordes. Med hjälp av meningskoncentrering noterades meningsenheter där det förekom undervisning om ord och begrepp samt läsning, skrivning, text i olika modaliteter, dialoger och samtal. De kodades med nyckelord och kategoriserades (jfr Kvale & Brinkmann, 2014) med utgångspunkt i Luke och Freebodys (1999) fyra sociala praktiker: kodning, textskapande, textanvändning och kritisk analys. Kodning och kategorisering diskuterades av forskarna i omgångar eftersom de sociala praktikerna i materialet är komplexa och kan uppfattas som överlappande. Slutligen kunde forskarna säkerställa att texten uppfattats rätt och att kategoriseringar gjorts på ett tillförlitligt sätt och utifrån studiens syfte. Exempel på hur undervisningsinnehåll kategoriserats framgår i figur 1.



**Figur 1.** Exempel på kategorisering av observerat material utifrån Luke och Freebodys (1999) fyra praktiker

Exempel från observationerna	Praktiker
<p>Läraren skriver och ljudar samtidigt bokstäverna G-R-O-D-A.</p> <p>Läraren skriver vad grodor äter och eleverna skriver av och ritat bilder</p>	<p><b>Kodning:</b> Språkets form och innehåll uppmärksammas genom fokus på sambandet mellan bokstäver och ljud samt hur ord stavas och skrivs.</p>
<p>De elever som vill erbjuds att skriva egna sagor om grodor på datorn.</p> <p>Läraren hjälper eleverna med sagans innehåll genom att ställa frågor som hjälper eleverna att komma framåt i sagan: "Vad ska de tre grodorna heta?", "Var är de någonstans?"</p>	<p><b>Textskapande:</b> Läraren erbjuder eleverna att skapa sagor och hjälper dem att skapa en saga utifrån berättelsens struktur.</p>
<p>Eleverna ges förutsättningar att utforska text i olika modaliteter och typer.</p> <p>Läraren hjälper eleverna att se det centrala innehållet i en text genom att ställa följdfrågor.</p>	<p><b>Textanvändning:</b> Läraren erbjuder eleverna att försöka välja ut och se det centrala i texterna, vilket möjliggör för eleverna att utforska textens viktigaste innebörd i social interaktion.</p>
<p>Läraren läser en sagobok om vad grodor äter för mat och påpekar att snäckor felaktigt benämns sniglar i boken.</p> <p>I samband att elever och lärare funderar på vad de kommer att hitta när de håvar i sjön uppkommer en diskussion ifall de kan tänkas hitta maneter eller inte och huruvida maneter finns i Sverige eller inte.</p>	<p><b>Kritisk analys:</b> Eleverna erbjuds att vara kritiska till innehållsaspekter i text.</p>

Vi som är forskare i föreliggande studie har lärar erfarenhet, vilket har uppfattats som en styrka i forskningsprocessen eftersom det underlättar genomförandet av observationerna och även förståelse och tolkningar av transkriptioner av observerad undervisning. För att inte påverka resultatet med egna fördomar eller antaganden har det också varit nödvändigt att distansera sig och att sträva efter att vara neutral i tolkningar och analyser, vilket diskuteras av Patton (1990). Det har vi kontinuerligt återkommit till under forskningsprocessen.

### **Etiska överväganden**

Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer för att undvika att orsaka informanter skada har följts. De medverkande lärarna har gett skriftligt samtycke till att medverka i studien. De har informerats om att observationerna spelas in, att de har rätt att avbryta medverkan och att materialet behandlas konfidentiellt genom hela forskningsprocessen. Även elevernas vårdnadshavare har fått skriftlig information om studiens syfte och genomförande. Eleverna har dessutom informerats om studien vid en första träff när den forskare som skulle observera undervisning kom till skolan och bekantade sig med klassen i förväg. Vidare har lärare, elever, målsmän och rektorer informerats om att personer och skola avidentifieras.

### **RESULTAT**

Analys av materialet visade att eleverna gavs möjligheter att röra sig mellan praktikerna i Luke och Freebodys (1999) resursmodell, främst praktiker som stödjer kodning, textskapande och textanvändning, men även praktiker som skapar utrymme för kritisk analys till en del. Resultatet redovisas med respektive praktik i resursmodellen som rubrik.

### **Praktiker som stödjer kodning**

Vid undervisningstillfällena inom grodprojektet framkom meningsskapande i sociala praktiker som stödjer kodning både i interaktion med andra och enskilt. Vid några tillfällen handlade praktiken om att stärka elevernas förståelse av kopplingen mellan bokstäver och ljud. Ett sådant tillfälle gavs när läraren skrev och samtidigt ljudade ihop bokstäverna G-R-O-D-A. I det sammanhanget erbjöds eleverna att upptäcka och förstå sambandet mellan bokstäver och ljud samt att se hur ordet "groda" stavas. I grodprojektet var det relativt vanligt att läraren uppmanade eleverna att skriva listor med ord. Listorna innehöll substantiv som exempelvis beskrev vad grodor äter eller grodornas fiender. Vid dessa tillfällen skrev och ritade läraren ord som "trollsländor", "flugor", "maskar" och "fiskar" på tavlan. Därefter uppmanades eleverna att skriva av ett eller flera av orden och rita dem i sina böcker. Genom att eleverna var med när läraren ljudade ihop bokstäver samtidigt som hon skrev ord erbjöds eleverna att utveckla sin förståelse av bokstavskunskap, bokstav-ljud-korrespondens, avkodning och även stavning, i ett funktionellt sammanhang. Läraren besvarade också frågor från eleverna om vilka ord som står var och om vilka bokstäverna är, vilket indikerar att eleverna var intresserade av det skrivna språket och att de hade egna frågor om det.

I kodningspraktikerna behandlades också ord som förekom i listorna. Läraren förklarade vissa ord och gav även en del ord vetenskapliga

synonymer, exempelvis "groddagg" och "groddrom". Synonymerna skrevs in bredvid varandra i listorna, vilket möjliggjorde för eleverna att förstå att orden har samma innebörd. Flera ord var ämnesspecifika och sammansatta, såsom exempelvis "flicksländelarv", "fjädermyggslarv" och "nattsländelarv". Läraren lyfte emellertid inte fram att orden var sammansatta eller vilka ord de var sammansatta av. Meningsskapandet om synonymer fick också betydelse för de naturvetenskapliga undersökningar som eleverna genomförde genom att eleverna hade getts stöd att förstå innebörder av ord och begrepp. Eleverna uppmanades dessutom att dokumentera exempelvis genom att rita och/eller skriva vad de trodde att de skulle hitta när de hävade, för att sedan kunna jämföra det med vad de hittade efter hävningen.

Vidare gavs eleverna utrymme att röra sig utåt i text genom att gemensamt skapa sagor om grodor. Då uppkom nya sammansatta ord, vilka upprepades muntligt och skrevs ned av läraren: "insektskiosk", "djurpolis" och "snäckvägg". Den sociala interaktionen i kodningspraktiken utmynnade i att eleverna byggde vidare på varandras idéer i sagoskapandet. Läraren fångade upp idéerna och sammanfattade: "Grodor fångar trollsländor och placerar dem i burkar.", "Nästan som en affär.", "Som en kiosk, en trollsländekiosk.", "Man kan också köpa flugor.", "De har alla sorters insekter där.", "En insektskiosk, är det så ni tänker?". Däremot undervisade läraren inte explicit om ordsammansättningar eller andra språkliga aspekter. Sammanfattningsvis gav undervisningen i naturvetenskap möjligheter för eleverna att medverka i praktiker som stödjer kodning i funktionella sammanhang.

### **Praktiker som stödjer textskapande**

Under arbetet med grodprojektet gavs eleverna utrymme att menings skapa utifrån flera olika texttyper och ett särskilt fokus riktades mot sagan och berättelsen som textform. Eleverna gavs möjlighet att titta och lyssna på sagor om grodor i film och genom att läraren läste sagor om grodor högt för dem.

Läraren: Lyssna nu, så ska jag läsa grodans dagbok. 'Jag är hungrig, mums, det kom en stor trollslända och svischade förbi mig idag och landa på ett blad i närheten. Jag var så hungrig, trollsländor de smakar väldigt gott, om jag lyckas fånga en stor trollslända då behöver jag inte äta på flera dagar'.

Efter läsningen uppmanades eleverna att rita och skriva i sina grodböcker om vilken sorts mat som grodor tycker om att äta. De elever som ville kunde också skriva egna sagor om grodor på datorn. Läraren föreslog att eleverna skulle söka upp bilder på internet och sedan skapa en saga utifrån bilden. Eleverna erbjöds också att läsa sina sagor för läraren. Det gavs dessutom möjligheter för eleverna att skapa muntliga berättelser exempelvis när klassen undersökte groddrom och grodyngel med förstoringsglas och lupp. Vid dessa tillfällen diskuterade elever och lärare hur grodyngeln såg ut och det föreslogs

att de såg ut som en liten mus. Undersökandet övergick ibland till ett berättande där grodynglen beskrevs som barn som leker. Eleverna gavs på det viset möjlighet att skapa muntliga eller visuella texter utifrån sina egna tankar och erfarenheter, och de gavs frihet i sitt textskapande i samband med grodprojektet.

Som vi beskrivit ovan, gavs eleverna möjlighet att skapa en saga tillsammans i mindre grupper. Vid detta tillfälle var det läraren som skrev medan eleverna konstruerade innehållet i sagan. Läraren påpekade att sagan börjar med ”Det var en gång” och att en sådan inledning inte fungerar i en faktatext. Läraren hjälpte eleverna med sagans innehåll genom att ställa frågor: ”Vad ska de tre grodorna heta?”, ”Var är de någonstans?” och ”Vad gör de för någonting?”. Läraren läste också upp sagan med jämna mellanrum för att eleverna skulle komma ihåg sammanhanget. Läraren modellerade därigenom en interaktiv textrörlighet genom att lyfta fram en skillnad i typiska drag i berättelse och faktatext i ett funktionellt sammanhang och att hon stöttade eleverna med frågor som hjälpte dem att skapa en saga utifrån berättelsens struktur.

Vid andra tillfällen skapades muntliga och skrivna texter med utgångspunkt i en naturvetenskaplig genre och utifrån ett undersökande arbetssätt där texterna handlade om att göra förutsägelser och därefter beskriva hur det blev. Eleverna gavs möjlighet att skapa texter som bestod av enstaka ord och bilder eller av listor med ord i text och bild. Texterna skrevs i en särskild bok, till exempel i boken med titeln ”Grodprojektet”, där varje sida inleddes med en rubrik som var informativ, till exempel ”Vad jag tror att jag kommer att hitta i vattnet”. Eleverna uppmanades att rita och skriva med hjälp av enstaka ord eller korta meningar vad de trodde att de skulle hitta. Läraren påminde om att eleverna kunde använda sig av de ord och bilder som hon skrivit på tavlan vid en tidigare gemensam genomgång. Vid dessa tillfällen hade texterna ett bestämt syfte men däremot ställdes det inga krav på texternas form eller struktur. I det sammanhanget mötte eleverna också instruerande muntliga texter när läraren gick igenom hur eleverna skulle rita och skriva i sina böcker:

Då slår ni upp första sidan, ”Vad jag hittar i vattnet”, bra då, på första sidan skriver ni rubriken, vad du tror att kommer att hitta i vattnet. Ja man ska rita det man tror att man hittar i vattnet.

Vid andra tillfällen handlade instruerande texter om hur eleverna skulle göra praktiskt när de håvade efter småkryp i vatten. Då sa läraren till exempel följande:

Man tar den här burken, så fångar man upp lite vatten i den och så tittar man i burken och så ser man att någonting rör sig och då går man hit till de här olika burkarna för här ska vi sortera det vi hittar.

I textskapande praktiker mötte eleverna olika texttyper: saga, berättelse, faktatext och nu instruerande text. Läraren lyfte fram karaktäristiska drag i berättelse och faktatext, men inte i den instruerande texten.

Muntlig text skapades även när elever och lärare undersökte, utforskade eller talade om vad de hade gjort i naturvetenskapsutforskandet. Ett sådant exempel var när elever och lärare talade om vad de hittat när de håvat. Läraren uttryckte sig talspråkligt men använde också naturvetenskapliga begrepp som ”larv” och ”byta skinn”:

Här har vi hittat den där stora trollsländelarven, de är ju som riktiga monster.

Ja har du hittat en till, fast lite mindre, man förstår att de växer ur sina kläder, att de måste byta skinn emellanåt.

En sådan text kan liknas vid en faktatext med fler beskrivande ord och fraser som ”monster”, ”lite mindre”, ”de växer ur sina kläder” och ”de byter skinn emellanåt”.

Sammantaget gavs eleverna möjligheter att meningsskapa utifrån olika texttyper, exempelvis listor med ord och bilder, faktafilmer om grodor, filmer och texter i form av grodsagor. Samtalen rörde sig i och ut ur texten och skapade även interaktiv rörlighet när eleverna gavs möjlighet att ta del av hur sagans innehåll, form och funktion samspelade. I de textskapande praktikerna skedde meningsskapandet främst i ett funktionellt naturvetenskapligt sammanhang.

### **Praktiker som stödjer textanvändning**

Under lektionerna med grodprojektet använde lärare och elever text i olika modaliteter, såsom muntlig, skriven och visuell. Eleverna gavs förutsättningar att utforska beskrivande texter, faktatexter och berättande texter. I samband med att läraren läste eller visade en film för eleverna, gavs utrymme för diskussioner om textens innehåll. Både elever och lärare tog initiativet till diskussioner. En film om vad grodor äter ledde till frågan om grodan i filmen åt en död mask. Läraren inbjöd till vidare diskussion:

Undrade du om masken var död? Ja när masken är nere i magen då är den död, var det så du tänkte? Men var masken död när grodan tog den?

Vid dessa tillfällen erbjöds eleverna att tillsammans med läraren försöka plocka ut det viktigaste i texterna, vilket möjliggjorde för dem att utforska textens centrala innehåll i social interaktion. Läraren ställde frågor till eleverna om vad grodorna i sagan eller på filmen åt för mat, hur grodorna gjorde med

tungan när de fångade en fluga och varför flugorna fastnade på grodtungan. Läraren ledde samtalet om textinnehållet, och det som de gemensamt lyfte fram som centralt i en film eller en text uppmanades eleverna att använda vid ett senare tillfälle när de skulle skapa egna sagor om grodor. Vid de tillfällena återkom eleverna till att grodorna exempelvis äterflugor och trollsländor. På så sätt gavs eleverna förutsättningar att upptäcka att det som de tidigare uppfattat som viktigt i en text kan användas till en annan text. Lärare och elever utforskade på det här viset texters innehåll i funktionella naturvetenskapliga sammanhang, men läraren lyfte inte fram språkliga aspekter eller hur textens funktion var avgörande för tonen och innehållet i texten. Naturvetenskapliga aspekter var i förgrunden i undervisningen.

Vid andra tillfällen diskuterade lärare och elever bilder som skapades i samband med att de skrev och ritade listor på exempelvis vilka småkryp de trodde att de skulle fånga när de håvade. Samtalen handlade om vad som var centralt i bilden när de skulle beskriva ett visst djur. Läraren lyfte fram exempelvis mygglarvens och skräddarens utseende:

Mygglarver ser lite läskiga ut, är det en mygglarv? Inga ben, nehej. Hur många ben har skräddare? Sex, två små där fram och fyra långa, såg ni skräddaren den hoppade ju runt på vattnet.

Texterna och bilderna lyfte läraren senare som ett stöd till eleverna för att minnas vad de trodde att de skulle hitta och jämföra med vad de hittade när de håvade. Bilder av småkrypen användes också för att känna igen vad det var för småkryp som de hittat.

Sammantaget använde och meningsskapade lärare och elever utifrån olika texttyper, exempelvis listor med ord och bilder, faktafilmer, filmer och berättande texter i form av sagor om grodor. Samtalet rörde sig i och ut ur texten genom att eleverna erbjöds att utforska texternas och bildernas innehåll utifrån sina tidigare erfarenheter. Läraren tog däremot inte upp syftet med texterna och bilderna eller hur de konstruerats så att form, innehåll och funktion hänger ihop.

### **Praktiker som skapar utrymme för kritisk analys**

Några gånger gjordes texten till ett undersökningsobjekt genom ett kritiskt förhållningsätt till innehållet. Initiativtagare till dessa diskussioner var både elever och lärare. Ett sådant tillfälle uppstod efter att läraren läst en sagobok om vad grodor äter för mat och läraren bekräftade elevers frågor om skillnaden på snäcka och snigel:

Sniglar ja, då spottar de ut skalet [läraren läser om meningen]. Om den äter sniglar så behöver den inte spotta ut den, de bara sväljer den. Men ja, nu

upptäckte vi ett fel i boken, för sniglar det är de som inte har något skal. De som har ett skal på ryggen, är det någon som vet vad de heter?

Vid ett annat tillfälle uppmanades eleverna att ge förslag på vad de trodde att de skulle hitta när de hävade i sjön. Det uppstod en diskussion om möjligheterna att hitta maneter och huruvida maneter finns i Sverige eller inte, vilket skapade ett analyserande samtal utifrån elevernas tankar. Diskussionen avslutades med att läraren uttryckte att det återstod att se vad de skulle hitta när de hävade i sjön. Även vid detta tillfälle var det innehållet i texten som diskuterades.

Det förekom däremot ingen kritisk analys av muntlig, skriven eller visuell text utifrån att texter inte är neutrala utan representerar alltid ett särskilt perspektiv eller att de är skrivna utifrån ett särskilt syfte. Vi såg emellertid att det under grodprojektet fanns möjligheter för läraren att skapa utrymme för kritisk analys av textens avsikter. Ett sådant tillfälle var när det uppstod en fråga om fiskar äter grodor eller om grodor äter fiskar. Under diskussionen googlade läraren och berättade vad det står på nätet, att större fiskar äter grodor samtidigt som grodor äter mindre småfiskar. Läraren avslutade med att uttrycka ”ja då vet vi”.

## DISKUSSION

Syftet var att utveckla kunskap om läs- och skrivutvecklande undervisning i sociala praktiker genom textutforskning och meningsskapande i naturvetenskap i en förskoleklass. Analyserna riktades mot att synliggöra sociala praktiker som elever erbjuds att medverka i och som utvecklar läs- och skrivkompetens, det vill säga praktiker som stödjer kodning, textskapande, textanvändning och praktiker som skapar utrymme för kritisk analys (Luke & Freebody, 1999). Då studien är en mindre fallstudie gör den inte anspråk på att vara heltäckande eller generaliserbar, men den ger inblick i undervisningens möjligheter att stödja alla elevers läs- och skrivutveckling i samband med naturvetenskap i förskoleklass. Vi ser att utforskandet i naturvetenskap möjliggör för elever att gå ut och in i de fyra praktikerna i resursmodellen i social interaktion och i funktionella sammanhang. Eleverna ges förutsättningar att stärka sina språkliga kompetenser och ämneskunskaper, vilket är grundläggande för den framväxande läsförståelsen (Dooley & Matthews, 2009; Neuman et al., 2014; Roskos et al., 2003) och bärande för den senare läs- och skrivutvecklingen (Cunningham & Stanovich, 1998; Schatschneider et al., 2004). Resultatet går i linje med tidigare forskning om naturvetenskap i förskoleklass, som visat att undervisningen genomförs i social interaktion i meningsfulla sammanhang (Elm Fristorp, 2013) och stöttar unga elevers förmåga att tala om och förstå naturvetenskapliga företeelser (Lemke, 2001). Våra analyser har däremot synliggjort att läraren

inte fokuserar språkstimulerande undervisning, utan naturvetenskapsinnehållet är i centrum. Det är studiens kunskapsbidrag, och det går i linje med erfarenheterna från vår tidigare studie om teknikundervisning i förskoleklass (Alatalo & Johansson, 2019). Nedan diskuteras studiens centrala frågeställning: Vilken läs- och skrivutvecklande undervisning möjliggörs i undervisning i naturvetenskap?

Till skillnad från tidigare studier (Aminoff, 2017, kommande; Andersson, 2017; Ekström, 2018; Hellbom-Thibblin, 2018; Sandberg 2012, 2018; Skoog, 2012), som visat att förskoleklassens läs- och skrivundervisning i hög grad liknar skolans traditionella undervisning med bokstavsarbete och läroböcker, visar föreliggande studie att det sker läs- och skrivutvecklande undervisning genom språkanvändning i sociala praktiker i naturvetenskap. På samma sätt som i teknikundervisningen (Alatalo & Johansson, 2019), framträder här läs- och skrivutvecklande texthändelser i funktionella sammanhang och utifrån elevers individuella förutsättningar.

I Skoogs (2012) studie framkom ett fokus på kodningsfärdigheter och hon fann att läs- och skrivaktiviteterna saknade funktionella sammanhang. I vår studie framkommer kodningsövningar och läs- och skrivaktiviteter i funktionella sammanhang där eleverna enskilt och gemensamt erbjuds att utforska och meningsskapa utifrån eget intresse och tidigare erfarenheter. I kodningspraktikerna ges eleverna möjlighet att möta, använda och diskutera nya ord och naturvetenskapliga begrepp i funktionella sammanhang. De ges också tillfällen att upptäcka och pröva hur ord skrivs och därigenom att utforska hur bokstäver och ljud korresponderar. Läraren skapar förutsättningar för eleverna att utforma och pröva nya ordsammansättningar i samband med textskapande utifrån egna idéer och erfarenheter. Däremot undervisar läraren inte om hur sammansatta ord skapas eller förklarar vad ordsammansättningar är eller varför det är viktigt kunskap, vilket hade kunnat öka elevernas förståelse av hur nya ord konstrueras i svenska språket.

I de tidigare studierna (Aminoff, 2017; Ekström, 2018; Sandberg, 2012, 2018; Skoog, 2012; Hellbom-Thibblin, 2018) framkom vidare att förskoleklassens läs- och skrivundervisning saknade koppling till de enskilda elevernas behov och/eller intresse, och att alla elever oftast gjorde samma uppgifter. I föreliggande studie framträder en undervisning där skapande av text utifrån elevers egna tankar och idéer är centralt. Eleverna erbjuds att gemensamt utforma och utforska innehåll i olika form av text och ges utrymme att skapa sagor där fantasi och lek är utgångspunkter. Undervisningen ger också eleverna möjligheter att medverka i textsamtal där rörligheten är utåtriktad i samband med muntligt meningsskapande av olika texttyper. Läraren uppmanar även till interaktiv textrörlighet genom att lyfta fram typiska drag i berättelse och faktatext i ett funktionellt sammanhang och stötta eleverna att förstå berättelsens struktur. Däremot hade undervisning om typiska drag i exempelvis instruerande text kunnat utvidga elevernas



förståelse för även den texttypen. Även explicit undervisning genom exempel och gemensamt utforskande om hur textens funktion påverkar tonen och innehållet i olika texttyper hade varit möjligt att genomföra i de muntliga sammanhangen.

I samband med utforskandet om godors liv lyfter läraren kritiska frågor om textinnehållet och visar konkreta exempel på varför det är viktigt att kritiskt granska det som står i texter. Eleverna utmanas dock inte att vara kritiska till vems röst som hörs och vems som inte hörs på det sätt som Luke och Freedbody (1999) framhåller det kritiska perspektivet. Läraren hade kunnat initiera en diskussion om vem som skrivit texten, för vilket syfte och hur man kan veta om textinnehållet är trovärdigt eller inte. En sådan diskussion hade också kunnat stödja elevernas förståelse om att text alltid är konstruerad utifrån någons perspektiv och att den ger en bild av världen som författaren eller förlaget vill föra ut (jfr O'Brien, 2001). Här framkommer snarare ett ganska okritiskt sätt att hitta svar på frågor. Tidigare forskning visar att den kritiska analysen ofta saknas i samband med textskapande och textanvändning (Aminoff, kommande; Alatalo & Johansson, 2019; Skoog, 2012, se också Freedbody & Luke, 2003).

Vår slutsats är sålunda att den observerade undervisningen ger eleverna rika möjligheter att göra språkliga upptäckter, både enskilt och tillsammans med andra och i såväl det talade som det skrivna språket. Det är särskilt betydelsefullt med tanke på att en rik språklig interaktion hjälper barn att upptäcka och förstå ljud och bokstäver i ord (Dickinson & Caswell, 2007). För att utnyttja de läs- och skrivutvecklande möjligheterna, behöver läraren planera explicit undervisning om språkliga aspekter i funktionella sammanhang, men också ta vara på tillfällena som uppkommer spontant i samband med muntliga texthändelser. I det muntliga utforskandet kan unga elevers kognitiva förmågor stärkas genom att de utmanas genom att få möta och diskutera exempelvis nya ord och begrepp i ett ämnesinnehåll (Wright & Neuman, 2015). Språkstimulans och ordförrådsutvecklande undervisning är dessutom av grundläggande betydelse för att stärka läs- och skrivutvecklingen hos barn från utbildningsmässigt mindre gynnade hemförhållanden (Beck & McKeown, 2007) och barn med ett annat modersmål än svenska (Axelsson, 2016). För att stödja elever att tidigt upptäcka och förstå språkets meningsbärande funktion och syftet med att läsa och skriva (Guo et al., 2012), kan läraren i samband med muntligt textutforskande hjälpa eleverna att upptäcka hur form, innehåll och funktion samspelar i olika texttyper (Roskos et al., 2003; Wiksten Folkeryd et al., 2006). Våra analyser är betydelsefulla för lärarutbildare och verksamma förskollärare och lärare i förskoleklass men också i andra skolformer. För att ge barn och elever möjligheter att utforska, upptäcka och lära sig språkliga företeelser och därigenom gynna deras läs- och skrivutveckling, behöver lärare bli medvetna om att språkliga aspekter kan

undervisas explicit i samband med texthändelser inom olika ämnesområden redan i förskoleklass.

### Begränsningar och vidare forskning

Studien avgränsades till observation av fem lektioner i naturvetenskap i en förskoleklass, men gav en möjlighet att synliggöra läs- och skrivutvecklande undervisning som genomförs och diskutera möjligheter att ytterligare stärka denna. Vidare byggde urvalet av lärare på deras intresse att medverka, och eftersom intresse, fortbildning och skicklighet har visats samvariera (Smylie, 1988) kan det vara så att de lärare som är med i studien har fortbildat sig och är särskilt insatta i naturvetenskapsundervisningens möjligheter att stärka elevers språkliga kompetenser. Vi är medvetna om att observation av andra förskoleklasser skulle ha kunnat generera andra perspektiv. En begränsning i studien är att vi inte har några elevröster, vilket hade varit betydelsefullt i ett sociokulturellt kunskapsperspektiv. För att öka kunskaperna om förskoleklassens möjligheter att tidigt stötta elevernas läs- och skrivutveckling behöver kunskapsområdet studeras vidare för att synliggöra potential i undervisning i ytterligare ämnesområden. Även lärares uppfattningar om undervisningens möjligheter och utmaningar behöver studeras.

### REFERENSER

- Adams, Marilyn J. (1990). *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. MIT Press.
- Alatalo, Tarja, & Johansson, Annie-Maj. (2019). ”Kan man köra en skottkärra med fyrkantigt hjul?": Läs- och skrivutvecklande praktiker i teknikundervisning i förskoleklass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(3), 63–82. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.2018>
- Aminoff, Christina (2021). *Skriftspråkliga handlingar i förskoleklass och årskurs 1*. (Opublicerad doktorsavhandling). Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Aminoff, Christina (2017). *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. (Licentiatuppsats. Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande). LiU-PEK-R/Institutionen för beteendevetenskap och lärande. <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1086145/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, Susanna. (2017). Skriftspråklärande i förskoleklass. I Anders Garpelin & Anette Sandberg (Red.), *Barn och unga i skola och samhälle* (s. 86–110). Mälardalen

- Studies in Educational Sciences. <https://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1116934/FULLTEXT01.pdf>
- Axelsson, Monica (2016). Vardagsspråk och ämnesspråk i utveckling – i förskolan och skolan. I Karin Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar. Att läsa skriva och samtala om texter i förskola och skola* (2:a uppl., s. 157–183). Liber.
- Barton, David (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. 2:a uppl. Blackwell.
- Beck, Isabel L., & McKeown, Margaret G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, 251–273. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Botö, Kerstin (2018). Litteracitetsaktiviteter i skärningspunkten mellan lek och undervisning i förskola och förskoleklass. (Licentiatuppsats. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande). Licentiatuppsatser/ Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande. Gupea. <http://hdl.handle.net/2077/57934>
- Comber, Barbara (1997). Literacy, poverty and schooling: working against deficit equations. *English in Australia*, 119/120, 22–34. <https://search.informit.org/doi/10.3316/acipt.82564>
- Cunningham, Anne E., & Stanovich, Keith E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator* 22(1–2), 8–15. [https://www.academia.edu/885031/What reading does for the mind](https://www.academia.edu/885031/What_reading_does_for_the_mind)
- Davidson, Katherine (2010). The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development: Why? How? *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(3), 246–246. <http://search.proquest.com/?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/integration-cognitive-sociocultural-theories/docview/1545816224/se-2?accountid=10404>
- Denscombe, Martyn (2014). *The Good Research Guide; for small-scale social research project*. Open University Press
- Dickinson, David K., & Caswell, Linda. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Dooley, Caitlin M., & Matthews, Mona W. (2009). Emergent comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(3), 269–294. <https://doi.org/10.1177/1468798409345110>
- Ekström, Kenneth (2018): Övergången från förskola till förskoleklass, en förändring av delaktighet i tiden och rummet. I Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (Red.), *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola*

- (s. 87–107). Mälardalen Studies in Educational Sciences. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1245017/FULLTEXT01.pdf>
- Elm Fristorp, Annika (2013). *Design för lärande: barns meningsskapande i naturvetenskap*. (Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete). Doktorsavhandlingar från Institutionen för pedagogik och didaktik. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:516769/FULLTEXT02.pdf>
- Freebody, Peter, & Luke, Alan (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The ‘four roles’ model. I Geoff Bull & Michele Anstey (Red.), *The Literacy Lexicon* (s. 51–66). Australia: Prentice Hall. <https://www.jstor.org/stable/1180176>
- Gillen, Julia, & Hall, Nigel (2013). The emergence of early childhood literacy. I: Nigel Hall, Joanne Larson, & Jackie Marsh (red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (s. 3–13). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608207>
- Guo, Ying, Justice, Laura M., Kaderavek, Joan N., & 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Hellbom-Thibblin, Tina (2018). Hinder och utmaningar – Olika barns möten med nya miljöer vid pedagogiska övergångar. I Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (Red.), *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola* (s. 27–45). Mälardalen Studies in Educational Sciences. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1245017/FULLTEXT01.pdf>
- Hofslundsengen, Hilde, Hagtvet, Bente Eriksen, & Gustafsson, Jan-Eric (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(7), 1473–1495. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9646-8>
- Justice, Laura M., Kaderavek, Joan, N., Fan, Xitao, Sofka, Amy, & Hunt, Aileen (2009). Accelerating preschoolers’ early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 67–85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lago, Lina (2014). *”Mellanklass kan man kalla det”. Om tid och meningskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett*. (Doktorsavhandling. Linköpings universitet. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier). Linköping Studies in Pedagogical Practices. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:713228/COVER01.pdf>
- Lemke, Jay L. (2001). Articulating communities. Sociocultural perspectives on science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 296–316. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200103\)38:3<296::AID-TEA1007>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200103)38:3<296::AID-TEA1007>3.0.CO;2-R)

- Luke, Alan (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448–461.  
<http://www.du.se.proxy.aspx/login?url=http://search.proquest.com/?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/critical-literacy-australia-matter-context/docview/216917617/se-2?accountid=10404>
- Luke, Alan & Freebody, Peter (1999). *Further notes on the Four Resources Model*. Reading Online. <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- Neuman Susan B., Kaefer, Tanya, & Pinkham, Ashley (2014). Building background knowledge. *Reading Teacher*, 68(2), 145–148. <https://doi.org/10.1002/trtr.1314>
- O'Brien, Jennifer (2001). "I knew that already": How children's books limit inquiry', I Sibel Boran & Barbara Comber (Red.) *Critiquing whole language and classroom inquiry*. Whole Language Umbrella and National Council of Teachers of English.
- Palincsar, Annemarie, & Brown, Ann (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Patton, Michael Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.
- Pearson, P. David, Hiebert, Elfrieda H., & Kamil, Michael L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.4>
- Roskos, Kathleen A., Christie, James F., and Richgels, Donald J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*.  
[https://www.researchgate.net/publication/242649333\\_The\\_Essentials\\_of\\_Early\\_Literacy\\_Instruction](https://www.researchgate.net/publication/242649333_The_Essentials_of_Early_Literacy_Instruction)
- Sandberg, Gunilla (2018). Olika barns perspektiv på övergången till årskurs 1. I Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (Red.), *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola* (s. 71–86). Mälardalen Studies in Educational Sciences. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1245017/FULLTEXT01.pdf>
- Sandberg, Gunilla (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Doktorsavhandling. Uppsala universitet. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier). Acta Universitatis Upsaliensis. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:561240/FULLTEXT01.pdf>
- Schatschneider, Christopher, Fletcher, Jack, Francis, David J., Carlson, Coleen D., & Foorman, Barbara R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265–282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>
- Skoog, Marianne (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling. Örebro universitet. Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap). Örebro Studies in Education. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:453322/fulltext02.pdf>

- Smylie, Mark A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1–30.  
<https://doi.org/10.2307/1163157>
- SOU 2021:33. (2021). *En tioårig grundskola – Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Betänkande av Utredningen om en tioårig grundskola*. Regeringen.  
<https://www.regeringen.se/499ae9/contentassets/f0785293473f4488ad7132aa06fbb1a1/en-tioarig-grundskola-sou-202133>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningsed.html>
- Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa, & Edling, Agnes (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I Louise Bjar (Red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan* (s. 169–188). Studentlitteratur.
- Wright, Tanya S., & Neuman, Susan B. (2015). The power of content-rich vocabulary instruction. *Perspectives on Language and Literacy*, 25–29.  
<http://www.du.se.proxy.aspx/login?url=http://search.proquest.com/?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/power-content-rich-vocabulary-instruction/docview/1717466746/se-2?accountid=10404>
- Yin, Robert K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. Guilford Publications.

# Undervisning i dans i förskolan – en rörlig verksamhet

Anna Lindqvist  
Umeå universitet

Märtha Pastorek Gripson  
Högskolan i Halmstad

## ABSTRACT

Syftet är att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av, och didaktiska reflektioner om undervisning i dans relaterat till innehåll och metoder i förskolan. Förskollärarna deltar i ett aktionsforskningsprojekt och arbetar med dans utifrån ett uttalat genus- och jämställdhetsperspektiv. Artikelns teoretiska ramverk utgår från teorier om kroppen, didaktisk design och en flerdimensionell didaktisk modell. I analysen av förskolläraernas dokumentationer och samtal om dans framträder att undervisningen bedrivs både spontant och planerat. Förskolläraernas deltagande i aktionsforskningsprojektet har bidragit till utforskande och kontinuitet i undervisningen i dans. Relationer till barnen, arbetslaget och föräldrarna har betydelse för barnens delaktighet och undervisningens innehåll. Förskollärarna undervisar på olika sätt vilket kan förstås i termer av en förkroppsligad, levd kunskap. Barns lärande i dans stimuleras även när förskollärare medvetet iscensätter och planerar en undervisningssituation utan att själv vara aktivt deltagande. Dans i förskolan kan beskrivas som en rörlig verksamhet. Undervisningen är tematisk och flexibel i relation till rum, tid och barngruppens storlek. Studien indikerar en skiljelinje mellan dansundervisning i en konstnärlig kontext och undervisning i dans i förskolans utbildning.

## INLEDNING

Den här artikeln handlar om undervisning i dans i förskolan. Med hänvisning till Ørbæk och Engelsruds (2019) argumentation, placerar vi studien inom ett forskningsfält under framväxt definierat som skapande dans i en skolkontext. Skapande dans har sitt ursprung i olika perspektiv och traditioner där bland annat Rudolf Labans systemtradition har påverkat dansområdets utveckling.

Traditionen betonar kvaliteter i rörelser, där barnets utforskande utgår från kroppen, rummet, kraften och tiden (Laban, 1975; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002; Ørbæk & Engelsrud, 2019). Den nutida dansforskaren Jacqueline Smith-Autard (2002) pekar på tre olika modeller av dansundervisning. En av dessa, ”the educational model”, härstammar från Labans idéer vilket vi får anledning att återkomma till.

Förskolor där förskollärare arbetar kontinuerligt med dans är relativt sällsynta, vilket bland annat kan bero på förskollärares osäkerhet och bristande kunskaper i och om dans. Att definiera dans i relation till rörelse eller andra estetiska uttrycksformer uppges vara svårt för förskollärare (Lindqvist, 2019; Pastorek Gripson et al., 2021). Utifrån ett globalt perspektiv kan dans förstås som ett feminint märkt ämne med låg status, utan en självklar plats i förskolans och skolans undervisning (Gard, 2008; Green Gilbert, 2005; Holdsworth, 2013; Kipling Brown, 2015; Koff, 2015; Sansom, 2011; Sheets-Johnstone, 2009; Stinson, 2005). Stereotypa föreställningar om dans innebär bland annat att dans betraktas som en ”flickaktivitet” vilket kan medföra ett avståndstagande bland pojkar. Undersökningar visar att dans är förknippat med sexistiska och homofobiska föreställningar, och att äldre pojkar som satsar på dans ofta blir trakasserade av andra pojkar (Gard, 2008; Hebert, 2017; Risner, 2007, 2014).

I litteratur som handlar om barn och dans, används begreppet dansundervisning vilket underförstått innebär att danslektionen är planerad av en danslärare (Ericson, 1996; Sjöstedt Edelholm, 2004; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). Enligt Sjöstedt Edelholm (2015) är kunskap i och om dans en förutsättning för att kunna bedriva dansundervisning där det kroppsliga utövandet är centralt. Till skillnad från dansområdet har inte undervisning som begrepp varit lika självklart i förskolan (Skolinspektionen, 2018). I läroplanen för förskolan, Lpfö 18, (Skolverket, 2018) står att undervisning i förskolan handlar om:

(...) att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen. Undervisningen ska utgå från ett innehåll som är planerat eller uppstår spontant eftersom barns utveckling och lärande sker hela tiden. (Skolverket, 2018, s. 7)

Olsson et al. (2020, s. 49) beskriver undervisning i förskolan som omfångsrikt och rörligt ”(...) utan fixerade gränser för dess början eller slut, och som blir till i förskollärarnas möten där och då med verksamhetens barn”. Forskarna pekar på ambivalensen mellan att utgå från barnens intresseområden och ett mer lärarstyrt innehåll.

Flera faktorer har betydelse för att hög undervisningskvalitet ska uppnås. Svenska studier betonar vikten av förskollärares utbildning, ämneskunskaper,



intresse, engagemang och kunskaper om barns utveckling och lärande. Förskollärares kommunikativa, metodiska och kreativa förmågor har vidare stor betydelse i arbetet med läroplanens innehåll (Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Williams & Sheridan, 2018). Enligt Pramling och Wallerstedt (2019) som utgår från ett lekresponsivt perspektiv, bör såväl förskollärare som barn vara intresserade och delaktiga i det innehåll som skapas.

Den här artikeln handlar om ett aktionsforskningsprojekt om dans i förskolan. Syftet med studien är att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av, och didaktiska reflektioner om undervisning i dans. Hur kan undervisning i dans förstås i relation till innehåll och metoder i förskolan?

### DANS I FÖRSKOLAN SOM EN ESTETISK UTBILDNING

Att undervisa i dans i förskolan innebär andra villkor än undervisning utanför utbildningsväsendet. Förutom att förskolan styrs av nationella och kommunala styrdokument, är barngruppen mer heterogen i jämförelse med grupper inom frivillig dansverksamhet (Lindqvist, 2010; Lindqvist, 2018; Pastorek Gripson, 2016; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005). Skillnader mellan förskolans undervisning i dans och dansundervisning utanför utbildningsväsendet kan även förstås med hänvisning till Smith-Autards (2002) tre olika modeller för dansundervisning. Hon menar att ”the educational model” med sin grund i Rudolf Labans idéer och kreativ dans, är vanligt förekommande i det offentliga utbildningsväsendet. Modellen kännetecknas av en öppen och processinriktad undervisning där barns egna idéer, rörelser och gestaltningar står i förgrunden. En annan modell, som relaterar till frivillig dansverksamhet, benämns ”the professional model”. Den beskrivs som produktinriktad vilket innebär att dansteknik, instudering av koreografier, reproduktion och lärarstyrd undervisning betonas.

Mellan dessa ytterligheter av modeller lyfter Smith-Autard ”the midway model”. Här sammanfogas process och produkt med både barninitierade och lärarstyrda moment. I modellen förespråkas såväl utforskande arbete (process) som instudering av koreografier och utvecklande av dansteknik (produkt). Förmågan att skapa dans hänger således samman med att utföra dans, det vill säga att utveckla tekniska färdigheter, att lära sig olika steg, rörelser och danssekvenser. I den här modellen finns ambitionen att utveckla både konstnärlig, estetisk och kulturell förståelse för dans. Av den anledningen ska barnen ges möjlighet att ta del av och samtala om dans. Sammanfattningsvis menar Smith-Autard att både skapande och utförande utgår från att man kontinuerligt värderar och analyserar dans. Davies (2003) beskriver vad ”the midway model” konkret skulle kunna innebära i förskolan:

Performing can be taken to mean “to do”, “to show”, “to dance”, creating as “making”, “trying out” or “composing”, while appreciation is the outcome of “watching”, “viewing”, “talking about” and “drawing about” dance. (Davies, 2003, s. 157)

Medan Smith-Autard (2002) tillhör den västerländska danspedagogiska traditionen, betonar Sansom (2011, 2015) den lokala samhälleliga kontextens betydelse för dansundervisning i förskolan. Hon hänvisar till Nya Zeeland och hur maorikulturens grundläggande värderingar präglar barns förståelse av vad som är lustfyllt och intressant att bearbeta och gestalta i dans. Denna sammanlänkning av barnet, gruppen och lokalsamhället ställer krav på förskollärares medvetenhet och insikt i den aktuella kontexten. Med begreppet ”Currere”, ”a living, breathing curriculum of humanity” (Sansom, 2011, s. 111), konkretiseras vad det innebär genom att lyfta fram hur hela barnet (kropp/medvetande) inkluderas. Betoningen på den kulturella kontextens betydelse avseende undervisningens innehåll, tillgängliga genrer och barnsyn, bidrar till alternativa synsätt på dansundervisning i relation till den västerländska danspedagogiska traditionen.

### Dansens värde och kroppslighetens betydelse

Undervisningens innehåll i dans kan ha en tydlig konstnärlig utgångspunkt eller ett allmändidaktiskt fokus (Ericsson & Lindgren, 2007). Forskare använder begrepp som intrinsikal och instrumentell användning av estetiska ämnen (Marner & Örtengren, 2003) och stark respektive svag estetik (Saar, 2005). För att återanknyta till Smith-Autards (2002) modeller av dansundervisning, har samtliga sin grund i det estetiska ämnets inneboende värde (intrinsikalt). Dans kan också utgöra ett medel för att stödja annat lärande som naturvetenskap eller språk i förskolan (instrumentellt). I en rapport från OECD (Winner et al., 2013) framkommer att den instrumentella användningen av estetiska ämnen är dominerande i utbildningsväsendet. Författarna menar att det sker på bekostnad av de estetiska ämnernas inneboende värde.

För att barn ska utvecklas i sitt utforskande i dans, oavsett konstnärlig eller allmändidaktisk utgångspunkt, har förskollärares kroppsliga medvetenhet och förmåga betydelse för lärandet (Lindqvist, 2019). Pape Pedersen (2019) betonar vikten av att vara grundad i sin kropp för att kunna möta barnen kroppsligt. Enligt Stinson (1989) handlar dans huvudsakligen om utövarens intentioner och förmåga att erfara rörelsen *som något*, oberoende av dansgenre.

Hon skiljer på vardagsrörelser och rörelser i dans som aktivt upplevs med våra sinnen. Stinson hävdar att dans innebär att göra rörelser som sådana signifikanta. Detta förklaras med att inte enbart betrakta rörelsen utifrån (som ett görande), utan snarare som ett kroppsligt upplevande vad gäller kropp-

delars position och rörelse i förhållande till varandra i rummet. Parviainen (2002) diskuterar skillnaden mellan kroppslig kunskap och kroppslig skicklighet. Trots att dessa förmågor är tätt sammanflätade skiljer de sig åt, vilket synliggörs i kroppens rörelsemönster. I dans räcker det inte med kroppslig skicklighet utan det krävs även en intention som sträcker sig bortom att göra rörelse, det vill säga att estetiskt uttrycka och att gestalta i rörelse.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Med hänvisning till syftet att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av och didaktiska reflektioner om undervisning i dans, har vi valt att utgå från teorier om kroppen och didaktik som dialog och samspel.

### Teorier om kroppen

Enligt Merleau-Ponty (2001) är kroppen intentionell vilket kan förstås som att kroppen är meningsökande. Det är med utgångspunkt från kroppen och våra sinnen som vi upplever, erfår världen och skapar mening tillsammans med andra (jfr Fredriksen, 2015). I dans som uttrycksform i förskolan innebär det att hela kroppen engageras och stimuleras i kunskapandet. Medvetandet är ett ”jag kan” och inte ”jag tänker att”. Lärandet i dans handlar om att aktivt lyssna till kroppen samtidigt som uppmärksamheten även riktas mot förmågan att tolka och förstå andras uttryck i den kommunikation som uppstår (Ferm Thorgersen, 2015; Parviainen, 2002; Østern et al., 2019).

Forskare som Anttila (2019) talar om den kroppsliga vändningen, ”embodied pedagogy”, och betydelsen av att länka samman kroppslig medvetenhet och kognitiva förmågor. Hon beskriver bland annat skillnaden mellan en levd och en levande kropp. Skillnaden handlar om graden av medvetenhet som utövaren riktar mot kroppsliga förnimmelser, upplevelser, sinnesintryck och känslor. Den levande kroppen består av råmaterial, den kropp vi har och våra kroppsliga erfarenheter. Den levda kroppen är den kropp vi medvetet erfår, då vår kognitiva förmåga inbegrips. Anttila hävdar att informationsprocesser och kroppsliga förnimmelser löper tätt samman, vilket förklaras med begreppet ”embodied cognition”. Här vilar en ambition att motverka den cartesianska dualismen, genom att föra samman tanke och kropp till en enhet.

Förutsättningarna för att inte bara erfara en levande kropp utan en medveten, kännande och levd kropp, ökar med tydligare fokus på dansens inneboende kvaliteter i relation till den levda kroppen. Syftet med undervisningen har en underordnad betydelse medan möjligheterna till att erfara en levd kropp ses som primärt med hänvisning till ”embodied pedagogy”. Enligt Anttila ökar förutsättningarna för en levd kropp då dansläraren aktivt uppmärksammar kroppsliga upplevelser som sådana.

### Didaktik som dialog och samspel

Selander (2017) problematiserar kunskapsbegreppet där kunskap kan förstås som faktakunskaper, konstnärliga kunskaper och hantverksmässiga förmågor. Det handlar bland annat om att kunna se sig själv och andra i historiska och kulturella sammanhang, och att förmedla kunskaper i meningsfulla dialoger. Selander betonar sammanhangets betydelse och menar att det är angeläget att utveckla den traditionella didaktiska triangeln där lärare, elev och innehåll utgör hörnen. Utvecklingen innebär att lärare och elev tillsammans formar innehållet i samspel med verksamhetens ideologiska mål och distribuerade resurser. Innehållet blir således inget av läraren på förhand bestämt, utan skapas i en dialogisk process mellan individer, kulturell kontext och förutsättningar.

Den didaktiska triangeln eller den designorienterade triangeln (Selander, 2017), är emellertid förknippad med skolans undervisning. Författarna Hjalmskog et al. (2020), diskuterar hur man kan utveckla den didaktiska triangeln som består av förskollärare, barn och innehåll, till en didaktisk pyramid. Utifrån en flerdimensionell modell framträder flera faktorer (så kallade komponenter) och relationer av betydelse för förskolans undervisning. Miljön, barnen, arbetslaget och innehåll i läroplanen, påverkar både planerade och spontana undervisningssituationer. Flera sidor i pyramiden möjliggör att få syn på olika delar som relationen mellan barn-miljö-förskollärare, eller förskollärare-innehåll-miljö. Relationerna kan vara komplexa beroende på förskollärarens förhållningssätt, synsätt, prioriteringar eller tolkningar av innehållet i läroplanen. Modellen öppnar upp för reflektioner som rör utmaningar specifikt med anknytning till undervisningen i förskolan. Utifrån ett resonemang om de ursprungliga didaktiska frågorna (vad, hur och varför) ger författarna olika förslag på struktur när ett innehåll ska planeras.

Enligt Selander (2017) uppstår tillfällen att göra motstånd och omskapa det som styrdokument och andra regelverk kräver. Genom att pröva olika ställningstaganden kan lärarens handlingsutrymme vidgas. Selander pekar på ett lärande landskap där dialog och samspel är centralt liksom andra kommunikativa resurser än det talade och skrivna ordet. Detta benämns som multimodala och multimediala kunskapsrepresentationer. Dans kommunicerar via rörelse och är därmed ett exempel på en multimodal kunskapsform, musik som kommunicerar med ljud visar på en annan kunskapsform.

### STRATEGI, METOD OCH GENOMFÖRANDE

Aktionsforskning kan förstås som ”en strategi för samhällsforskning” (Denscombe, 2019, s. 173) vilket kännetecknas av praktisk inriktning, förändring, cyklisk process och aktivt deltagande. Utmärkande för aktions-

forskning är att forskningen integreras med praktiken som ett gemensamt förändrings- och utvecklingsarbete mellan deltagare och forskare.

Idéen till det här aktionsforskningsprojektet om dans i förskolan, uppstod i samband med en biennial då en av oss forskare träffade ansvarig rektor för de två medverkande förskolorna i studien. Under ett gemensamt workshops-tillfälle berättade rektorn om förskolorna och deras arbete med genus, jämställdhet och dans som en särskilt prioriterad del av utbildningen. Förskolornas kontinuitet med dans i förskolan under ledning av förskollärare, och hur dans kan förstås i relation till begreppet undervisning i förskolan, väckte vårt intresse.

Några månader efter biennalen kontaktades rektorn via mail med en förfrågan om ett eventuellt samarbete vilket mottogs positivt. Vid det första mötet i november 2018 fick vi en inblick i förskolornas genus- och jämställdhetsarbete och deltog bland annat i en dansaktivitet som en av förskollärarna ansvarade för. Tillsammans med rektor och intresserade förskollärare beslutade vi att starta ett gemensamt aktionsforskningsprojekt vid årsskiftet 2019.

De två förskolor som ingår i aktionsforskningsprojektet är belägna i en av Sveriges tre största städer. Upptagningsområdet präglas av innerstadsmiljö där flertalet familjer bor i lägenheter. Under våren 2019 deltog tre förskollärare och rektorn i aktionsforskningsprojektet. Sommaren 2019 flyttade en förskollärare och aktionsforskningsprojektet fortsatte med de två kvarvarande förskollärarna och rektorn. I den här studien deltar följaktligen tre förskollärare och deras rektor då vi anknyter till våren och hösten 2019. Rektor har deltagit kontinuerligt vid våra träffar, dock i ringare omfattning än förskollärarna.

### **Genomförande**

Under 2019 följde sammanlagt fem längre fysiska träffar på förskolorna där varje möte varade fyra till fem timmar. Ytterligare fyra träffar genomfördes via Facebook messengers videogruppchatt för kontinuitet och återkoppling mellan de fysiska träffarna. Dessa möten varade mellan 40 minuter och en timme. Ytterligare två fysiska träffar ägde rum under slutet av våren 2019 i samband med fortbildningsdagar initierat av Institutet Dans i skolan.

Vi har strävat efter kontinuitet i våra möten med deltagarna vilket anknyter till begreppen kommunikativa rum och demokratiska dialoger (Rönnerman, et al., 2018). För att ett rum ska bli kommunikativt krävs regelbundenhet, tid för samtal och planering. Som forskare har vi inspirerats av begreppet dialogrum (Nilsson et al., 2016) som bland annat kännetecknas av praktikens ägarskap där förskollärarnas frågor och handlingar har varit centrala. Alla träffar har börjat med förskollärarnas reflektioner där vi sedan tillsammans har samtalat om dansens innehåll och frågor som rör undervisningen. I

aktionsforskningsprojektet har vi lyft vår egen och andras forskning i samtalen, men även yrkesmässiga erfarenheter av dansundervisning med barn.

### **Forskningsmetoder och analys**

För att återanknyta till begreppet dialogrum, menar Olsson och Brunner Cederlund (2020) att känslan av tillit utgör en förutsättning för ett väl fungerande utvecklings- och förändringsarbete. Det gemensamma engagemanget för undervisning i dans med en direkt koppling till praktiken, har påverkat oss som forskare. Vi har varit handlings- och lösningsinriktade med syftet att tillsammans med förskollärare och rektor förändra praktiken. Utifrån den utgångspunkten finns inga anspråk på opartiskhet, objektivitet och generaliserbarhet vad gäller studiens resultat (Denscombe, 2019). Den främsta utmaningen i aktionsforskningsprojektet handlade om förskollärarnas arbetsbörda. Av den anledningen beaktades deras arbetssituation i relation till vad som var möjligt att genomföra. Valet av metoder beslutades även i samförstånd.

Enligt Denscombe (2019) finns ingen specifik metod som lämpar sig bäst för aktionsforskning. Vi har utgått från förskollärarnas berättelser och dokumentation bestående av anteckningar, bilder och filmsekvenser. Richard (2015) menar att dokumentation i form av bilder, filmer och reflektioner lämpar sig väl i studier om dans som kroppsligt lärande. Vi har medvetet valt att inte ställa några krav på förskollärarnas skriftliga reflektioner. I enlighet med Rönnerman (2004) uppfattar vi dock att reflektionerna har varit av olika karaktär såsom praktiska (genomförda förändringar), diskuterande (utmaningar som har inträffat) och teoretiska (genus och dans). Hösten 2019 genomfördes fler riktade inslag utifrån förskollärarnas önskemål. Samtliga träffar 2019, såväl fysiska som digitala, har spelats in, transkriberats och anonymiserats.

Kraven på forskning i mer traditionella sammanhang, har utmanats av praktikinära forskningsmetoder (Sandberg, 2014; Storfors, 2014; Wennergren, 2007; Zeichner & Noffke, 2001). För att återanknyta till begreppet demokratiska dialoger (Rönnerman et al., 2018) har såväl våra som forskningsdeltagarnas frågeställningar och erfarenheter tagits i beaktande. Detta har inneburit ett gemensamt engagemang och ansvarstagande som i sin tur har medfört förändringsprocesser i förskollärarnas arbete med utgångspunkt i reflektion, återkoppling och uppföljning. Som forskare har vi följt upp våra träffar genom att reflektera och ställa kritiska frågor till oss själva om vår förståelse av dans såväl kroppsligt som teoretiskt. Inför den här studien bearbetades det transkriberade materialet utifrån ett reflekterande hermeneutiskt angreppssätt (Selander & Ödman, 2004). Initialt valde vi ett antal begrepp som guidade oss i läsningen av det transkriberade materialet: planerad och spontan undervisning, konstnärligt uttryck kontra pedagogiskt verktyg, stark och svag estetik, levd kropp och levande kropp, genus, didaktiska triangeln

och "the educational/midway/professional model". I analysarbetet färgkodades de olika delarna utifrån valda begrepp för att sedan fördjupas med individuella reflektioner, kommentarer och frågor till materialet som helhet. I nästa steg sammanfördes de olika delarna till ett dokument, motsvarande 90 sidor (jfr Gadamer, 1997; Ödman, 2007).

I resultatdelen presenteras teman som har varit återkommande och/eller framträdande i våra samtal tillsammans med deltagarna. Vi har valt att lyfta fram olika citat dels för att synliggöra deltagarnas röster, dels för att skapa närhet till materialet. Andra citat uppfattar vi som tongivande eller unika i relation till dans i förskolan som kontext.

### **Etiska ställningstaganden**

Det finns flertalet etiska dilemman i samband med aktionsforskning (jfr Denscombe, 2019). Vi har följt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer om god forskningssed som rör samtycke, information, konfidentialitet och nyttjande. Förskollärare, rektor och vårdnadshavare till barnen har gett sitt informerade samtycke till deltagande i aktionsforskningsprojektet. Vi har kontinuerligt uppmärksammat förskollärarna vid inspelning av samtal och deras rätt att avbryta deltagandet. Föräldrarna har tagit del av skriftlig information från oss där vi berättade om aktionsforskningsprojektet.

Ett praktiskt dilemma handlade initialt om att samla in samtyckesblanketter från föräldrarna. I samtalet med förskollärarna var vi överens om att inte exkludera barn som vill delta i dans, men att förskollärarna skulle undvika att föra anteckningar, fota eller filma barn som saknade vårdnadshavares samtycke. Efter ytterligare information om aktionsforskningsprojektet lämnades samtyckesblanketterna in.

I våra samtal har vi diskuterat hur både förskollärare och barn påverkas av dokumentationsförfarande. Här menade förskollärarna att barnen är vana vid att fotas och filmas. Samtidigt uttryckte förskollärarna att de dokumenterade "på ett annat sätt" vilket innebar att de ibland tog ett steg tillbaka istället, för att som tidigare, vara tillsammans med barngruppen. Förskollärarna betonade att dokumentation kräver lyhördhet inför barnens reaktioner. Förskollärarna har aldrig namngett barnen för oss utan konsekvent benämnt barnen som "kompisar". Vid några tillfällen har vi frågat efter barnens kön i samband med genus specifika frågor. Som forskare har vi enbart tagit del av förskollärarnas filmer och foton på dansande barn i realtid under våra fysiska träffar.

## **RESULTAT**

Inledningsvis presenteras deltagarnas erfarenheter av dans i förskolan utifrån aktuell kontext. Här anknyter vi till återkommande teman i våra samtal som rör genus och den flexibla, relationella miljön i förskolan. Därefter följer olika

exempel på innehåll och metoder i dans på de aktuella förskolorna. Resultatdelen avslutas med förskollärarnas undervisningsstrategier och reflektioner om undervisning i dans.

### **Att använda danskjol i undervisningen**

Vid vårt första besök hösten 2018, blev vi bekanta med danskjolar när vi deltog i en dansaktivitet tillsammans med förskollärare och de äldsta barnen. Både barn och vuxna använder danskjolar (enkla tyllkjolar i olika färger) framförallt vid planerade undervisningssituationer i dans. Reflektioner om danskjolarna har varit återkommande bland samtliga deltagare i aktionsforskningsprojektet. Vid det första mötet via messengers videofunktion, berättade en av förskollärarna om en händelse med de äldsta barnen på hennes avdelning. Barnen skulle välja danskjol, vilket medförde att några av de nya barnen i gruppen protesterade "(...) och då är det just pojkar som tyckte att det var jättekonstigt att ta på sig en kjol och sa till och med, nämen jag kan inte ha kjol på mig för jag är pojke..." (Ester, mars, 2019). I det fortsatta samtalet framkom att förskolläraren hade pratat med barnen i samband med att situationen uppstod. Vi ställde frågor om barnen som var vana vid danskjolar och hur de reagerade. Ester svarade "Ja, de satt mest och lyssnade då. Jag tror att det var, det var nytt för dem. Alltså de här andra barnen. De har liksom inte hört det riktigt förut tror jag".

Ester förklarade för barnen att vem som helst får ha kjol och gav exempel på sin manliga kollega som alltid dansar i kjol. Vid återkopplingen några veckor senare, berättade Ester att situationen med pojkarna hade förändrats när en pojke "med hög status" valde att sätta på sig en danskjol. Detta medförde att övriga pojkar också valde danskjolar. Förskollärarna betonade vikten av att introducera danskjolarna redan när barnen är små. Astrid beskrev dansen och danskjolarna som en långsiktig tanke "(...) så är det nånting som sen underlättar, så att inte det blir nånting lite konstigt eller märkligt senare" (Astrid, december, 2019). När vi frågade vad danskjolarna gör med barnen och dansen, svarade förskollärarna att kjolarna påverkar rörelserna. Vi uppfattar att det fanns en samstämmighet i reflektionerna som handlar om att alla barn, oavsett kön, har rätt att få dansa med kjol. Kjolar, sjalar och tyger anknuter till sinnlighet, lustfylldhet och bidrar enligt förskollärarna till friare rörelser.

### **Dans i en flexibel och relationell miljö**

Vid vårt första messengermöte berättade förskollärarna att olika faktorer som sjukskrivningar och sjuka barn påverkar möjligheterna att följa sin planering. "Jag har haft lite svårt att få till mina tillfällen. Det har varit lite kämpigt men annars så... man får ta de där små stunderna och jobba med det liksom, det är så det får bli" (Astrid, mars, 2019). Att tala om "små stunder" kan förstås



som att det i första hand handlar om spontan istället för planerad undervisning i dans. Vi uppfattar emellertid att förskollärarna har ett lösningsinriktat förhållningssätt där omsorgen om både kollegor och barn står i förgrunden. Personalbrist och tillgänglighet på förskolan kan innebära att en förskollärare inte längre bedriver undervisning i dans i förskolans danssal lika ofta som tidigare:

Och sen så har jag valt att inte vara alltför mycket i våra danssalar utan att kunna finnas lite tillgänglig så att jag är i ett rum bredvid så att mina kollegor kan knacka på dörren. Om det är lite rörigt nån annanstans så kan vi ändra om och göra om och sådär (...) (Astrid, mars, 2019)

Flexibilitet möjliggör kontinuitet med undervisningen i dans även om aktiviteten ibland måste avbrytas. Till skillnad från dansundervisning inom frivillig verksamhet i en traditionell danssal, tycks förskollärarna i projektet inte vara beroende av en specifik lokal för dans. Samtalen under året har visat att dans kan genomföras både i olika rum på förskolan och också utomhus. Dansen som aktivitet lockar många barn till platser som i övrigt inte uppfattas som attraktiva, till exempel en tråkig park. Parken kan då förvandlas till ”en stor dansyta” där förskollärarna och barnen dansar tillsammans.

Under aktionsforskningsprojektet har vi uppmärksammat att förskollärarna och rektorn inspireras av varandra. Att prova och ta del av varandras exempel på övningar beskrivs som en positiv upplevelse. Det kollegiala lärandet tillför nya reflektioner och insikter om dans. Vid flera tillfällen har samtalen handlat om musikens betydelse i relation till undervisningens innehåll och barns önskemål. Att utgå från musik som barnen vanligtvis inte lyssnar på kan stimulera det individuella utforskandet av rörelser. Det händer även att barn endast dansar till hitlåtar som de känner igen. Ester menade att det handlar om trygghet ”vad de är vana att röra sig vid” och betonade vikten av att få lyssna och dansa till samma musik vid flera tillfällen. De yngsta barnen, födda 2018, skiljer sig från de äldre barnen på förskolan. Enligt Astrid är de yngsta väldigt mottagliga för all typ av musik under förutsättning att det är ”upptempo” då ”gunget” börjar direkt. Vid lugnt tempo förlorar vissa barn fokus och vill leka med annat. Det har också hänt att enskilda barn lägger sig på golvet och vilar när det spelas lugn musik.

Förskollärarnas reflektioner om barn som inte vill eller vågar delta i dans har återkommit i våra samtal. Det finns barn som iakttar vid sidan om men som plötsligt dansar med i refrängen på låten. Ett yngre barn kan stå stilla och titta på de andra barnen, men samtidigt vinka i takt till musiken med ena handen. Enskilda barn beskrivs även indirekt påverka val av dansaktiviteter. Vanessas avdelning som under flera års tid brukade ha fredagsdisco, planerade in discodans fler dagar i veckan på grund av ett barns önske-

mål och musikpreferenser hemifrån. Förändringen genomfördes i dialog med föräldrarna.

### **Dansinnehåll med förskoledidaktisk inramning**

Vid ett tillfälle fick vi ta del av en film där Ester och en barngrupp dansar tillsammans i Dansäventyret. Rektorn berättade att en tidigare anställd låg bakom Dansäventyret där olika musikstycken ligger till grund för berättelsen. Innehållsmässigt stimulerar de olika händelserna i Dansäventyret barnens fantasi och förmåga att gestalta innehållet i rörelser. Som exempel fick barnen gå genom den magiska staden, rida på spökhästar, springa, gömma sig för häxorna och dansa tills det började snöa. I Dansäventyret framträder ett narrativ med händelser som följer varandra i en given ordning. På så vis finns en styrning där ramarna kan tolkas som vida eftersom barnen själva till stor del får välja hur de gestaltar innehållet. Det specifika dansinnehållet anknyter till dansens egenvärde. Ester berättade om olika förflyttningssteg som barnen får möta som att åla, krypa, springa, smyga, gå och skrida. Dansäventyret som är 15 minuter långt var enligt förskolläraren väldigt uppskattat bland barnen som gärna ville upprepa äventyret.

Dans uppfattas vanligtvis som tätt förbundet med den dansandes fysiska kropp. Rektorn och förskollärarna berättade hur man i undervisningen försöker väva in arbetet med digitala verktyg som utgör en del av förskolans uppdrag. På förskolorna arbetar man med dans där artefakter som blue bots involveras. Först får barnen programmera varsin blue bot, därefter ska barnen följa robotarna i ett förutbestämt mönster när de rör sig över golvet. Astrids filmsekvens visade hur de små robotarna rör sig långsamt och hur barnen rör sig robotaktigt efter dem. Barnen går med små steg och byter riktning när roboten gör det. Aktiviteten kan förstås som en kombination av att imitera och skapa dans, då barnen programmerar robotarnas rörelser (skapar) som de sedan följer (imiterar). Utifrån vår tolkning är syftet med robotdansen att förena dans med någonting annat, i det här fallet programmering.

Utöver att utgå ifrån Dansäventyret och blue bots, berättade Vanessa hur hon försökte stimulera barnen att prova olika rörelser genom skuggdans, vilket innebär att barnen dansar i motljus från en projektor. På så vis blir den egna kroppens konturer synliga på en vägg. Barnen provar olika avstånd och ser hur kroppens storlek, såsom den framträder på väggen, skiftar. Eftersom det är konturer som synliggörs och inte ansikte, kläder och färger, stimuleras barnen att rikta uppmärksamheten mot kroppsdelar. Genom att konturer framträder, är vår tolkning att förskolläraren hjälper barnen att fokusera på olika kroppsdelars läge, rörelse och position i relation till varandra. I dansundervisning i en traditionell kontext finns speglar som stöd för att synliggöra den egna kroppen och dess rörelser. Att arbeta med skuggor kan förstås som ett alternativt sätt att visa barn den egna och andras kroppar utan att dessa objektifieras.

Ett ytterligare exempel på innehåll i dans utgör Astrids arbete med känslor våren 2019. Inledningsvis fanns en ambition att länka samman känslodans med olika djur där barnen skulle dansa som en ledsen björn eller en glad hund, och därmed erbjudas en lekfull ingång till arbetet med känslor. Förskolläraren berättade att barnen fick välja en känsla som sedan kombinerades med ett djur. Detta arbete visade sig utmynna i en del svårigheter. Istället för karaktären på djurets rörelser och känslan, fokuserades hur många ben djuret gick på. Rörelsematerialet saknade enligt förskolläraren, både variation och känslomässigt uttryck. Vid nästa danstillfälle började temat med ett samtal om känslor med utgångspunkt från dockor och Stina Wirséns bilder. På så vis kunde förskolläraren stödja barnens dialog med fokus på känslor innan känslorna gestaltades med kroppen, utan koppling till djur. Astrid beskrev hur barnens uttryck förändrades, exempelvis att hela kroppen blev tung i gestaltandet av en känsla. Förskolläraren benämnde förändringen som lyckad och menade att ”det blev väldigt starkt liksom”. Detta kan tolkas som en intensifiering av barnens gestaltande. I samtalet betonades musikens betydelse för att stödja gestaltningarna i form av dynamik, tempo och karaktär.

Inspirerade av känslokorten övergick den planerade undervisningen till att handla om breakdance. Astrid antog att barnen förmodligen kopplade någon känsla till just breakdance eller breakdance som musikgenre. Förskolläraren berättade för barnen att breakdance hade funnits sedan början av 70-talet då både hon själv och barnens föräldrar var små. På så vis länkades barnens familjer till arbetet med dans och känslor. I nästa steg användes avdelningens I-pad för att söka klipp med breakdance som därefter projicerades på väggen. Barnen inspirerades att prova med stöd av rörelseförebilder och ”snurrade och grejade”.

Under hösten när Astrid började att arbeta med barn födda 2018, uppstod nya utmaningar. Astrid uttryckte att det var betydligt svårare att hålla ihop gruppen vid styrda undervisningssituationer. Hon berättade bland annat om en händelse där arbetslaget hade förberett ett danstillfälle med projektor och en stor duk på väggen:

Så gick vi in, och då hade vi släckt ner och sådär förberett och så fick de komma in (...) och så fick de se på den här dansen. Det var jättespännande hur det togs emot för några gick ju fram och tittade och ställde sig nästan ända fram vid duken medan andra stod i andra änden av rummet och iakttog (...) det var ett spännande tillfälle. (Astrid, december, 2019)

Dansen som visades var en klassisk romsk folkdans där de höll i varandra mycket ”så nu har våra kompisar börjat hålla i varandra så det är väldigt kul”. Tillfället med projiceringen på väggen blev en vändpunkt där det visuella hade betydelse för utvecklingen av barnens dans ”så vi kan dansa i ring, de dansar två och två och håller i varandra”.

### Undervisningsstrategier och undervisning som begrepp

När det gäller dans i förskolan och förskolläraren som rörelsemodell återkom funderingar om hur mycket man bör styra barnen. Ester berättade att hon tydligt känner barnens blickar och följer hennes rörelser när hon deltar i dansen. Samtidigt som hon beskrev situationen som ”fantastisk” och menade att man inspirerar varandra, uppstod frågan om hon påverkar barnen för mycket ”ja det tycker jag kan vara svårt att känna av liksom”. En annan reflektion handlade om vad dans är, och vad dans kan vara för det enskilda barnet. Övergår dans till lek om ett barn börjar springa runt i rummet, och i sådana fall, hur ska man agera då? Med hänvisning till melodifestivalen som har stor genomslagskraft i förskolan, diskuterades ytterligare ett dilemma, nämligen att härma förebilder. När det är ”mycket melodifestival” brukar personalen projicera framträdanden från melodifestivalen på väggen, vilket automatiskt innebär att barnen ställer sig framför den rörliga bilden och härmar rörelserna till låtarna. För Ester uppstår då en krock med hennes egna värderingar:

Jamen är det här, är det här bra för dem, är det liksom är det här undervisning (...) men jag funderar på liksom deras egna... alltså deras kreativitet om den... om den inte får komma ut för att de bara härmar andras rörelser. (Ester, april, 2019)

Samtidigt menade hon att det är lustfyllt och givande för barnen och poängterade vikten av att variera aktiviteter i förskolan. Astrid var inne på samma spår och pratade om bredden där också kulturarvet i form av danser och ringlekar ingår. Att lära sig formationer och steg i folkdans kan vara berikande ”ju mer vi ger desto bredare och öppnare”.

Vanessa berättade om undervisningen på sin avdelning där de har ett rum med musikmaterial och en stor, tom dansyta. I rummet spelas ofta musik som arbetslaget väljer för att vidga barnens erfarenheter av dans utanför det redan kända (till exempel jazz och salsa). Sjalar och danskjolar finns tillgängliga, och i den spontana situation som uppstår får barnen röra sig fritt, in och ut ur rummet. Vanessa håller även i planerad undervisning i dans men deltar sällan som rörelseförebild då hon varken vill styra eller påverka barnens eget skapande. Under samtalet fick vi ta del av normkritiska bilder på dansare som används på avdelningen för att stimulera barnen. Vanessa visade även bilder på hur barnen utforskar och utmanar dansrörelser inspirerade av de normkritiska bilderna. Förskolläraren brukar även projicera Svansjön på väggen för att uppmuntra barnen till egna idéer i dans. Vår tolkning är att Vanessa finner det angeläget att erbjuda rum och tid för eget skapande, men att fysiska förebilder främst erbjuds genom artefakter. Exempelen pekar på en form av distribuerad undervisning där förskolläraren arrangerar miljön för att

inspirera barnen till skapande i dans, utan att själv vara kroppsligt aktiv i undervisningen. Astrid och Ester samtalade oftare om undervisning där de själva deltar i dans tillsammans med barnen. Under det första året fick vi även ta del av exempel på när barn undervisar andra barn.

Vid ett samtalstillfälle visade en av förskollärarna en film på ett barn som ville lära ut en koreografi till sina kamrater. Barnet hade inspirerats av draken som förekommer i barnprogrammet Bolibompa, och ville delge sina kamrater de nyvunna kunskaperna. I filmen visas hur han instruerar kamraterna som ska stå i rader vända mot honom. Pojken står framför, visar rörelserna, och räknar in som danslärare ofta gör 1, 2, 3, 4 innan de startar. Kamraterna härmar och de övar flera gånger. Vem som kan undervisa i förskolan aktualiseras genom detta exempel. Det ger också en inblick i pojkens förståelse av dans där rörelser och steg överförs från en ”lärare” till flera ”elever” i en styrd aktivitet.

Under våra träffar har vi återkommit till undervisningsbegreppet relaterat till förskolan. Enligt Astrid vägleder barnen förskollärarna i deras arbete. Hon betonade även vikten av förberedelse, att ha ett tydligt mål och syfte, att följa upp och förändra innehållet. I slutet av året fick Astrid och Ester diskutera Smith-Autards (2002) modeller för dansundervisning. I samtalet kände de igen sig i både ”the educational” och ”the professional model” i förhållande till yrkeslivet som förskollärare. De var överens om att förskolan var betydligt mer lärarstyrd för 20 år sedan. Betoningen på processen, ”det fria och öppna”, hade dock dominerat deras arbetsliv. Nu i samband med införandet av begreppet undervisning i förskolan sker en förändring som båda förskollärarna välkomnade.

(...) som jag tror kommer mer och mer nu med undervisningsbegreppet, att vi kan vara mer... liksom styra, styra mer och berätta att det här ska vi göra idag, utan att göra nån slags bedömning om det är rätt eller fel, men att man också visar, kanske visar en dans som man vill få barnen att kanske upptäcka, ett nytt sätt att dansa eller andra rörelser till ny musik för dem, att då måste vi också sähära ta in... men att det blir både och alltså, att använda sig av barnens egna liksom uttryckssätt och deras erfarenheter, men också att vi för in nya moment och visar dem. (Ester, december, 2019)

Astrid pratade om fördelen med att få med sig en hel grupp, om tydlighet i ledarskapet, men återkom till ”the educational model” och processen, ”(...) samtidigt som jag ändå tycker att de här bitarna är så fina, att det finns så många fina grundbultar i den, att det är nåt i den som jag är väldigt förtjust i”. Hon menade att införandet av undervisning i förskolan ställer krav på att man ska kunna ”utmana och se och ge tillräckligt”. Samtalet handlade vidare om vikten av fortbildning och fördjupning i ”de bitarna där man har extra mycket

brinn”. Här uttrycktes en vilja att få arbeta mer med det man har kunskap i, att möta fler barn utöver barnen på avdelningen. I reflektionerna utifrån Smith-Autards (2002) modeller, hänvisade Ester till förskolans läroplan ”det står ingenstans i läroplanen att vi ska lära ut olika tekniker eller att det ska vara på ett visst sätt”. Hon poängterade att det handlar mer om att utveckla den kreativa förmågan och att uttrycka sig i olika konstformer. Syftet med dans i förskolan uppfattades som otydligt och undervisningen är beroende av den enskilda förskollärares kunskaper och erfarenheter.

Båda förskollärarna placerade sig själva mellan ”the educational” och ”the midway model”. Ester saknade erfarenheter av ett produktinriktat arbete i dans medan Astrid kände igen det från tidigare arbete i förskoleklass. Att bjuda in till dansföreställningar benämndes som ovanligt i förskolan. Förskollärarna resonerade huruvida dansföreställningar, där barnen får möjlighet att fördjupa och utveckla ett innehåll, skulle höja dansens status i förskolan. På frågan om de ville tillföra något till modellerna kom de överens om ledorden trygghet, lust och glädje. Leken och fantasin utgör vidare en självklar grund i undervisningen i dans för både barn och vuxna.

## DISKUSSION

Studiens syfte var att generera kunskap om förskollärares erfarenheter av, och didaktiska reflektioner om undervisning i dans. Forskning inom dansområdet anknyter främst till dans inom frivillig verksamhet och skolans undervisning under ledning av danslärare. Dans i förskolan utifrån forskningsfältet skapande dans i en skolkontext, utgör ett svagt beforskat område. För att återanknyta till Olsson et al. (2020, s. 49) blir dansen ”till i förskollärares möten där och då med verksamhetens barn”. Studien pekar på en rörlig verksamhet som inte självklart låter sig fångas utifrån dansrelaterade traditioner och perspektiv (Ørbæk & Engelsrud, 2019).

Undervisningen i dans bedrivs på de aktuella förskolorna med en tydlig utgångspunkt i genus och jämställdhet. Vi uppfattar att förskolornas kontinuerliga arbete med dans är tämligen unikt mot bakgrund av att dans betraktas som ett feminint märkt ämne med låg status i relation till andra ämnen (Gard, 2008; Green Gilbert, 2005; Holdsworth, 2013; Stinson, 2005). Valet av dans och kopplingen till dansjolar utmanar stereotypa föreställningar och ifrågasätter samhällets normer och värderingar kopplat till kön. Situationen med pojkarna som kategoriserade dansjolen som ett flickplagg, aktualiserar förskolans läroplan (Skolverket, 2018) och förskollärares medvetenhet om att utmana barnen och vidga deras uppfattningar, erfarenheter och intressen.

Förskollärarna har under året visat på en flexibilitet i planeringen. Både spontan och planerad undervisning har genomförts, dock inte alltid i enlighet med förskollärares önskemål och ambitioner. Relationer inom arbetslaget, till barnen och föräldrarna, har stått i förgrunden. Den didaktiska pyramiden

pekar på denna komplexitet. Förskollärares val, hur de pratar om barngruppen och sina kollegor, visar på ett relationellt och öppet förhållnings-sätt (Hjälmeskog et al., 2020).

Förskollärares samverkan med hemmen och inspiration från sådant som pågår i barnens liv, ges utrymme i utformandet av undervisningen i dans. Sansom (2011, 2015) visar genom sitt begrepp ”Currere” just på den nära samverkan med den kontext som omger barnen. Flera exempel på detta lyfts av förskollärarna i studien, såsom kopplingar till melodifestivalen, dialog med föräldrar om musikpreferenser och disco, eller främjande av kulturarvet i form av sång och danslekar. I flertalet av våra samtal framgår att förskollärarna har ett flexibelt och inkännande sätt att närma sig barnen och dansinnehållet. Vår tolkning är att förskollärarna ser till det enskilda barnets behov på ett holistiskt vis, vilket anknuter till förskolans övergripande uppdrag där lek, lärande och omsorg länkas samman (Skolverket, 2018).

### **Pedagogkroppen i undervisningen**

Ett förvånande resultat utifrån en dansrelaterad förståelse, anknuter till Pape Pedersen (2019) som lyfter pedagogers kroppslighet i mötet med barn. Vi uppfattar att det finns skillnader mellan hur förskollärarna använder sina egna kroppar i undervisningen i dans. Två av förskollärarna beskriver hur de är fysiskt aktiva, medan en av förskollärarna istället använder bilder på andras kroppar och annat inspirerande material för att stimulera barnen till dans. Pape Pedersen menar att användandet av den egna kroppen kan bidra till kinestetisk empati, kroppsligt förankrat ledarskap och förmågan att vara ”i sin kropp”. I samtalen med förskollärarna lyftes rädslan att påverka barnen genom utförande av egna kroppsrörelser. Förskollärares oro visar på ambivalensen mellan att antingen styra barnens rörelser och innehåll, eller att överlåta dansen och musikvalet till barnen (Olsson et al., 2020). I traditionell danspedagogisk mening är barns skapande centralt men går hand i hand med lärarledda moment där barnen härmar och inspireras av danslärarens rörelser och uttryck (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002).

Anttila (2019) pekar på skillnader mellan en levande och en levd kropp. Den levande kroppen är den kropp vi är och använder i vardaglig mening, medan den levda kroppen innefattar hur vi uppmärksammar, förnimmer och känner den egna rörelsen (Anttila, 2019; Merleau-Ponty, 2001; Stinson, 1989). Utifrån Anttilas (2019) beskrivning kan förskollärares olika förhållningssätt förklaras som en skillnad i hur mycket man är i sin egen kropp. Att inte aktivt inspirera barnen med sin egen kropp och dans, skulle kunna tala för att man är i sin levande kropp. Enligt Anttila utgör en förutsättning för engagemang i uttrycksfull dans, att man också är i sin levda kropp. Förskollärares olika strategier kan mot bakgrund av det, förklaras med skillnader i den egna kroppsliga kompetensen i termer av kroppslig kunskap respektive kroppslig skicklighet (Parviainen, 2002). Om man utgår från Parviainen kan brist på

kroppslig skicklighet medföra svårigheter att stimulera kroppslig kunskap hos barnen. Förskolläraren som väljer att inte använda sin egen kropp utan medvetet utvalda bilder på andras dansande kroppar, stimulerar ändå barnen till normkritisk dans. Vi menar att bilderna som förskolläraren visade oss, synliggör exempel på förskolans barn som engageras i uttrycksfull dans på ett sätt som inte bara handlar om att ”göra rörelser”. Det förefaller möjligt att utveckla barns dansande utan egen förkroppsligad kunskap i dans om man medvetet iscensätter och planerar undervisningen. Vi förstår även förskollärarens strategier som kopplade till val av kunskapsform. Vår tolkning utifrån Selander (2017) talar för att förskolläraren främst stimulerar barnen att kunna se sig själva och andra i ett historiskt och kulturellt sammanhang.

### **En processinriktad undervisning**

När förskollärarna samtalar om undervisning i dans lyfter de ofta ett innehåll som inte kläs i en traditionell dansrelaterad terminologi. Istället pratar de om känslor, robotdans och skuggdans. I dansundervisning under ledning av danslärare kan innehåll i dans förstås som riktningar och nivåer i rummet, dynamik, kontraster, asymmetrisk eller symmetrisk användning av kroppen (Laban, 1975; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002). Förskollärarna arbetar ofta tematiskt vilket ger undervisningen en tydlig förskoledidaktisk inramning, där innehållet främst handlar om barns lek, lärande och utveckling, inte specifikt erövrandet av dansförmågor i en traditionell mening (Pramling & Wallerstedt, 2019; Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005).

Förskollärarna placerar sig själva mellan ”the educational” och ”the midway model” och framhåller vikten av processen i undervisningen. Utifrån förskollärares reflektioner, bilder och filmer är vår tolkning att betoningen vilar på det processinriktade (the educational model) med utgångspunkt i barnens intressen och initiativ (Olsson et al., 2020; Smith-Autard, 2002). Vi uppfattar även att undervisningen anknyter till ledorden trygghet, lust och glädje som enligt förskollärarna saknades i Smith-Autards modeller. Här uppstår emellertid frågor som rör valet av metoder i aktionsforskningsprojektet och vad som är möjligt att uttala sig om. I relation till målstyrd undervisning skulle betoningen på processen kunna innebära att barnen inte blir bekanta med ett ämnesmässigt innehåll i betydelsen koreografier och dansteknik (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005). I arbetet som kännetecknar ”the midway model” (Smith-Autard, 2002) framträder vikten av kunskaper om olika kända dansgenrer, teknik och lärarstyrda moment vilket kan vidga barns erfarenheter i dans. Resultatet visar exempel på när barn imiterar rörelseförebilder från baletten Svansjön, breakdance, romsk folkdans och showdans. Det faktum att barnen får ta del av flertalet dansgenrer har bidragit till ny kunskap om dansen i förskolan.



### Utförande av dans och eget skapande

Enligt Saars (2005) beskrivning av stark och svag estetik kan undervisningen uppfattas som en kombination av dessa. Förskollärarna erbjuder lärande om sådant som utgörs av ett färdigförhandlat innehåll som imitation av dans från melodifestivalen och Svansjön. Samtidigt visar förskollärarna flera exempel på situationer där innehållet utformas i dialog med barnen som ges stora friheter inom vissa ramar. När en av förskollärarna ville arbeta med känslor och initialt gjorde detta i kombination med illustration av olika djur, blev effekten att ensidiga djurimitationer tog över på känslouttryckens bekostnad. När hon med hjälp av bilder på ansikten som uttrycker känslor, riktade barnens uppmärksamhet mot just känslor, blev deras dans tydligare. Förskollärares uttalande om att det blev ”starkt”, talar för att barnen gavs möjlighet att erfara kroppen som levd (Anttila, 2019). Detta ligger i linje med vad som kan känneteckna dansundervisning med konstnärlig inramning, det vill säga förmågan att leva sig in i, uppleva och uttrycka dans med kroppen (Ericson, 1996; Sjöstedt Edelholm, 2004; Sjöstedt Edelholm & Wigert, 2005).

För att återanknyta till Smith-Autard (2002) är det angeläget att kombinera utförande av dans med eget skapande. Dansäventyret utgör ett exempel där förskolläraren med sin egen kropp dansar med barnen som rörelsemodell och stimulerar till olika förflyttningsrörelser. Projektioner på väggen och skuggdans förstår vi som unikt i förskolans undervisning. Genom projektioner av Svansjön kan barnen välja mellan olika rörelsemodeller (professionella dansare) där förskolläraren inte deltar med sin egen kropp. Skuggdans anknyter till barns utforskande med betoning på process (the educational model) snarare än på danskonstnärligt innehåll och dansteknik (the professional model). I den här studien ges exempel på ett barn som undervisar sina kompisar. Den undervisningssituation som vi fick ta del av, anknyter till ”the professional model” genom att barnet tydligt förevisar en färdig koreografi, räknar in och instruerar kamraterna, utan utrymme för eget skapande. Vi uppfattar att engagemanget var stort och att barnen lekte en traditionell undervisningssituation. Selander (2017) relaterar till en designorienterad didaktisk triangel som till skillnad från en traditionell didaktisk triangel ger elev/barn ett större utrymme i utformandet av vad som ska utgöra innehållet i en läroprocess. Kännetecknande för alla de samtal vi har haft med förskollärarna är att de beskriver sig som skapare av danskunskapen tillsammans med barnen (jfr Olsson et al., 2020).

Robotdansen är ett exempel på hur dans kopplas till annat lärande, i en ambition att arbeta tematiskt, här med digitala verktyg och programmering. Övningen bidrar till både imitation och skapande där frågan om vilket innehåll som är centralt aktualiseras. I arbetet förefaller programmering vara målet medan det dansmässiga kan förstås som relativt kroppsligt och rumsligt avgränsat. Arbetet med robotdansen har medfört att delvis andra barn

upplever dansundervisningen som stimulerande och lustfylld. För att återanknyta till Anttila (2019) och skillnaden mellan den levande och levda kroppen, talar barnens arbete med programmering av blue bots för att barnens fokus är på robotens rörelser (härkning) snarare än den egna levda kroppen. Här aktualiseras Marner och Örtegrens begrepp (2003) om instrumentell användning vilket i det här exemplet innebär dans som verktyg för lärande om programmering.

### **Dansundervisning eller undervisning i dans**

I den här studien har vi medvetet valt att särskilja begreppet dansundervisning från undervisning i dans i förskolan. Dansundervisning genomförs av utbildade danslärare vilket i den frivilliga verksamheten innebär ett medie-specifikt perspektiv med ett tydligt konstnärligt fokus (Ericsson & Lindgren, 2007; Marner & Örtegren, 2003). Förskolan har ett annat uppdrag som styrs av skollag och läroplan. I resultatet framkommer att förskollärarna uppfattade syftet med dans som otydligt i läroplanen.

Skillnaden på dansundervisning och undervisning i dans handlar såväl om barnsyn som ämneskompetens i dans. För förskollärarna är barnets intresse och delaktighet centralt och de ser också barnets relationer, hemmiljö och lek som grundfundament för den undervisning som bedrivs. Dansundervisning för barn med en tradition av skapande, barns inflytande, fantasi och konstnärlig skolning, har många gemensamma nämnare med förskolans undervisning i dans. En skillnad är att dansundervisningen bedrivs av utbildade danslärare, ofta inom ett scenkonstnärligt dansämne och vid en viss tidpunkt, till exempel tisdagar 16.00-16.40, på regelbunden basis. Förskolläraren kan i sin undervisning i dans fånga barnen i spontana situationer såväl som i målstyrda processer på heldagsbasis. Därmed förstår vi undervisningen som flexibel i förhållande till rum, tid, barngruppens storlek och vilka som undervisar. Relationerna såväl i barngruppen som mellan förskollärare och barn, har betydelse för vilken undervisning som blir möjlig att genomföra (Hjälmeskog et al., 2020).

### **Avslutande reflektioner**

Det här aktionsforskningsprojektet pausades i samband med coronapandemin 2020 när samarbetet skulle övergå i nästa fas. Det sista som påbörjades var samtalet om Smith-Autards (2002) modeller för dansundervisning vilket vi gärna hade fördjupat. En fråga som har uppstått är hur förskolläraernas undervisning i dans skulle kunna definieras utifrån en egen teoretisk modell med sin grund i ett genus- och jämställdhetsperspektiv. Smith-Autard (2002, s. 3) skriver: "Processes of change, however, often occur in practice well before any model can be defined, and indeed, new practice has to develop before it is possible to reflect on its nature".

Trots uppfattningen att vi har fått en god inblick i förskollärarnas processarbete med undervisning i dans, finns önskemålet att genomföra observationer i det fortsatta utvecklings- och förändringsarbetet. Dans som kroppsligt utövande är en konstform som sker i nuet. Dans handlar om kommunikation vilket innebär att tolka och förstå andras icke-verbala uttryck. Vi har utifrån den vetenskapen, inte till fullo kunnat ta del av mötet i dans mellan förskollärare och barn. Genom att närvara på plats vid olika danstillfällen öppnas fler möjligheter att tillsammans generera ytterligare kunskap om dans i förskolan inom forskningsfältet skapande dans i en skolkontext (Denscombe, 2019; Ferm Thorgersen, 2015; Parviainen, 2002; Ørbæk & Engelsrud, 2019; Østern et al., 2019).

## REFERENSER

- Anttila, Eeva (2019). Kroppslig läring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. (Tone Pernille, Østern övers.) *På spissen forskning*, 5(3), 47-72 (originalarbete publicerat 2013). <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.3>
- Davies, Mollie (2003). *Movement and Dance in Early Childhood*. Paul Chapman Publishing.
- Denscombe, Martyn (2019). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Ericson, Gertrud (1996). *Assessment of Schoolchildren's performance in Dance*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Ericsson, Claes, & Lindgren, Monica (2007). *En start för tänket – en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Region Värmland.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2015). Grundskolelevers lärande som estetisk kommunikation - aspekter av översättning och delaktighet. I Britt-Marie Styrke (red.), *Kunskapande i dans. Om estetiskt lärande och kommunikation* (s.70- 88). Liber.
- Fredriksen, Biljana C. (2015). *Förstå med kroppen. Barns erfarenheter som grund för allt lärande*. Liber.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod i urval*. Daidalos.
- Gard, Michael (2008). When a boy's gotta dance: new masculinities, old pleasures. *Sport, Education and Society*, 13(2), 181-193. <https://doi.org/10.1080/13573320801957087>
- Green Gilbert, Anne (2005). Dance Education in the 21<sup>st</sup> Century. A global perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance (JOPERD)*, 76(5), 26-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608250>

- Hebert, Carolyn (2017). Boys only! Gender-Based Pedagogical Practices in a Commercial Dance Studio. I Wendy Oliver & Doug Risner (red.), *Dance and Gender. An Evidence-Based Approach* (s.97-114). University Press of Florida.
- Hjälmeskog, Karin, Andersson, Kristina, Gullberg, Annica, & Lagrell, Kerstin (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Holdsworth, Nadine (2013). "Boys Don't Do Dance Do They?" *Research in Drama Education*, 18(2), 168-178. <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.787255>
- Kipling Brown, Ann (2015). Dance Education: embodied knowing in the digitalized world. I Charlotte Svendler Nielsen, & Stephanie Burrige (red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s.141- 148). Routledge.
- Koff, Susan R. (2015). Applied dance curriculum. A global perspective. I Charlotte Svendler Nielsen, & Stephanie Burrige (red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s.3- 10). Routledge.
- Laban, Rudolf (1975). *Modern Educational Dance*. Macdonald & Evens Limited.
- Lindqvist, Anna (2010). *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lindqvist, Anna (2018). Om män, pojkar och dans i förskola och skola. I Eva Skåreus (red.), *Estetiska ämnen och genus* (s.127-142). Gleerups.
- Lindqvist, Anna (2019). Bortglömda kroppar i ett akademiserat förskolläroprogram?: om förskollärares läroprocess. *På Spisen*, 5(1), 43-64. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.4>
- Magnusson, Maria, & Pramling Samuelsson, Ingrid (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23-43.
- Märner, Anders, & Örtegren, Hans (2003). *En Kulturskola för alla – estetiska ämnen i ett mediespecifikt och ett medien neutralt perspektiv*. (Forskning i fokus, nr 16). Myndigheten för Skolutveckling.
- Merleau-Ponty, Maurice (2001). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Nilsson, Monica, Hvit Lindstrand, Sara, Öhman, Charlotte, & Alnervik, Karin (2016). Förskoledidaktisk forskning i dialog med förskolans praktik-metoder och utmaningar. I Elsie Anderberg (red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s.143-158). Studentlitteratur.
- Olsson, Lars, & Brunner Cederlund, Anna (2020). Debatt. Det tredje rummet som mötesplats. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 87-89.
- Olsson, Maria, Lindgren Eneflo, Elisabeth, & Lindqvist, Gunilla (2020). Undervisning i förskolan – en företeelse i rörelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 30- 56. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.02>

- Pape Pedersen, Ida (2019). Med embodied pedagogy og Småbarnspedagogikk på Paletten- å nyanser av rødgul farge i to (u)like fag-og forskningsfelt. *På Spissen*, 5(3), 25- 44. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.2>
- Parviainen, Jaana (2002). Bodily Knowledge: Epistemological Reflections on Dance. *Dance Research Journal*, 34(1), 11-26. <https://doi.org/10.2307/1478130>
- Pastorek Gripson, Märtha (2016). *Positioner i dans: Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i skolans praktik* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Pastorek Gripson, Märtha, Lindqvist, Anna, & Østern, Tone Pernille (2021). "We put on the music and then the children dance" - Swedish preschool teachers' dance educational experiences. *Research in Dance Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1928622>
- Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7-22.
- Richard, Marc (2015). Making the learning visible in creative dance education. I Charlotte Svendler Nielsen & Stephanie Burridge (red.). *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s.131- 134). Routledge.
- Risner, Doug (2007). Rehearsing masculinity: challenging the 'boy code' in Dance education. *Research in Dance Education*, 8(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/14647890701706107>
- Risner, Doug (2014). Bullying Victimization and Social Support of Adolescent Male Dance Students: An Analysis of Findings. *Research in Dance Education*, 15(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/14647893.2014.891847>
- Rönnerman, Karin (2004). Vad är aktionsforskning? I Karin Rönnerman (red.), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s.13- 30). Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin, Edwards- Groves, Christine, & Grootenboer, Peter (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Saar, Tomas (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad University Studies.
- Sandberg, Anette (2014). Utveckling i förskolan genom deltagande i forskningscirklar. I Pirjo Lahdenperä (red.), *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning* (s.109-119). Mälardalen Studies in Educational Sciences.
- Sansom, Adrienne (2011). *Movement and dance in young children's Lives*. Peter Lang.
- Sansom, Adrienne (2015). Reciprocal engagement in dance: empowering encounters in New Zealand early childhood settings. I Charlotte Svendler Nielsen, & Stephanie Burridge (red.), *Dance education around the world. Perspectives on dance, young people and change* (s. 22- 31). Routledge.

- Selander, Staffan (2017). *Didaktiken efter Vygotskij – Design för lärande*. Liber.
- Selander, Staffan, & Ödman, Per-Johan (2004). *Text & Existens. Hermenutik möter samhällsvetenskap*. Daidalos.
- Sheets-Johnstone, Maxine (2009). *The Corporeal Turn. An Interdisciplinary Reader*. Imprint Academic.
- Sjöstedt Edholm, Elisabet (2004). Om dansen i skolan. I Erna Grönlund & Anne Wigert (red.), *Röster om danspedagogik* (s.91-104). Carlssons.
- Sjöstedt Edholm, Elisabet (2015). Att närma sig kunnande i och om improvisation i dans. I Britt-Marie Styrke (red.), *Kunskapande i dans. Om estetiskt lärande och kommunikation* (s.122-136). Liber.
- Sjöstedt Edholm, Elisabet & Wigert, Anne (2005). *Att känna rörelse – en danspedagogisk metod*. Carlssons.
- Skolinspektionen (2018). Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan.  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2018/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse-slutrapport-feb-2018.pdf>
- Skolverket (2018). Läroplan för förskolan Lpfö 18.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskolan/laroplan-for-forskolan/laroplan-lpfo-18-for-forskolan>
- Smith-Autard, Jaqueline (2002). *The Art of Dance in education*. (2nd ed.). A & C Black Publishers.
- Stinson, Sue (1989). Creative dance for preschool children. *Early Child Development and Care*, 47(1), 205-209. <https://doi.org/10.1080/0300443890470112>
- Stinson, Sue (2005). Why Are We Doing This? *Journal of Dance Education*, 5(3), 82-89. <https://doi.org/10.1080/15290824.2005.10387290>
- Storfors, Tom (2014). Hur bildad är jag? Om att balansera vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i en forskningscirkel. I Pirjo Lahdenperä (red.), *Forskningscirkeln – en mötesplats för samproduktion. Mänskliga rättigheter i offentlig förvaltning* (s.27-42). Mälardalen Studies in Educational Sciences.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Wennergren, Ann-Christine (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag – en aktionsforskningsstudie om hörselklassmiljö*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Williams, Pia, & Sheridan, Sonja (2018). Förskollärarkompetens – Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36 (3-4), 127-146. DOI:10.5324/barn.v36i3-4.2901

- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia, & Vincent Lancrin, Stéphan. (2013). *Art for Art's sake? The impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation: OECD Publishing.
- Zeichner, Kenneth. M., & Noffke, Sue E. (2001). Practitioner Research. I Virginia Richardson (red.), *Handbook of Research on teaching* (4th edition). American Educational Research Association.
- Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Norstedts akademiska förlag.
- Ørbæk, Trine, & Engelsrud, Gunn (2019). Skapende dans i en skolekontekst – et forskningsfelt? *På Spissen*, 5(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.502.2>
- Østern, Tone Pernille, Selander, Staffan, & Østern, Anna-Lena (2019). Dybde//undervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I Tone Pernille Østern, Thomas Dahl, Axel Strømme, Jesper Aagaard Petersen, Anna-Lena Østern & Staffan Selander. *Dybde// læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.

## English summaries

**Ninni Wahlström:** The citizens and the school after thirty years of freedom to choose school in Sweden: A repetition of the 1989 citizen survey in 2020

This article presents the results of a new study on the ability of citizens (*guardians*) to influence schools. The survey, which was conducted in 2020 by the Survey Institute at Linnaeus University in collaboration with Kantar-Sifo, is an exact repetition of the survey conducted in 1989 by a Committee of Inquiry, termed the Power Investigation, which came to clearly influence the discourse on freedom of choice of school.

This article seeks to answer the following question: How do guardians perceive the possibility of influencing their children's school today, thirty years after the introduction of freedom of choice of school, compared with how guardians perceived the possibility of influencing their children's school in 1989?

Since the government bill on schools' changed responsibilities in 1991, the responsibility for schools' activities has been transferred from the state to the municipalities. In addition, the government proposed allowing the establishment of publicly funded independent schools. A regulation was introduced in the Education Act stating that in addition to the schools organized by the municipalities, there are schools organized by individual natural or legal persons, so-called independent schools. Until 1991, the equivalence of the school system was ensured by presupposing a state-regulated funding system and state-regulated teacher posts. When the responsibility for the school was transferred to municipalities and independent actors, the concept of equivalence needed to be redefined. After the reform of 1991, school equivalency was instead to be guaranteed by the goals of the national curriculum and through state-regulated teacher education.

The Power Investigation's report was influential on the Swedish school reform implemented in 1991. As a basis for the committee's conclusions, the



Power Investigation conducted a survey of citizens' perceptions of opportunities to influence various citizen areas relevant to their daily lives and activities. In the results presented by the Power Investigation, it emerged that the school was the area of society in which citizens felt most powerless regarding their opportunities to influence it.

In comparing the surveys conducted in 1989 and 2020, the single biggest change in the results between the two surveys concerns the question of guardians' opportunity to choose another school for their child if they so wish. Concerning this question, the guardians' perception of their opportunity to choose a school for their child has increased between the two measurements, from an average of 2.7 to an average of 6.2 on a 10-point scale, where the value of 0 designates *no opportunity* and the value of 10 denotes *very good opportunities*.

What the 2020 school survey shows is that relatively good opportunities for *exit* (i.e., *vote with your feet* and choose another school) do not covariate with an increase in the opportunity to influence through *voice* (i.e., influence the school and its activities through dialogues and arguments). The possibility of being able to choose a school thus appears to be an isolated phenomenon that does not covary with other opportunities for influence. Nor does satisfaction with the school increase with the opportunity to exit by changing to another school for their child. The results from the two measurements instead show the opposite. In the 1989 survey, twice as many stated the value 0 (*no dissatisfaction* with the child's school) compared with the 2020 survey. At the same time, the proportion that indicated great dissatisfaction with the school increased markedly in the 2020 survey.

The results from the 2020 survey have the potential to form the basis for an in-depth discussion regarding in which areas and in which ways citizens' democratic influence can best be exercised in terms of the setting and activities of compulsory school.

**Ulrika Bergmark, Ann-Charlotte Dahlbäck, Anna-Karin Hagström and Sara Viklund:** To lead with care: four supervision metaphors in action research

Today, there is great interest in practice-based research in school and a popular form of collaboration between researchers and teachers is action research. Supervision is central to action research. This study's purpose is to problematize supervision and supervisor roles in action research. The theoretical basis is the philosophy of care ethics by the American educational philosopher Nel Noddings. The participants in the study were one researcher and three teachers with experience of being supervisors in action research.

Data collection included written reflections and collegial conversations on supervision. The analysis was based on thematic analysis and the domain interaction model. In the analysis, four supervisor metaphors in action research emerged: the gardener, the shepherd, the teacher and the bridge-builder. All roles can be practiced at the same time and sensitivity determines when a supervisor moves in and out of different roles. The conclusion is that care ethics can contribute to an increased understanding of supervision as something situated and relational, where a symmetrical approach between supervisor and supervised is emphasized. It is important not to treat everyone equally, but instead to get to know each other as individuals, trust and care for them, based on their needs. Based on the study, the four supervisor metaphors could be a useful tool for critically reflecting on the complexity of the role of being a supervisor and accordingly, the renegotiating of stereotypical supervision roles.

**Åsa Wedin and Jenny Rosén:** Teachers for others? Agency, competence and professional roles on the Language Introduction Programme

This article focuses on the Language Introduction Programme (LIP) in Sweden, a programme for recently arrived students between 16 and 19 years who need to learn Swedish and to complement earlier studies to fulfil requirements for National Programmes at Upper Secondary School. The aim of the article is to generate knowledge about educational policy regarding equivalent education at LIP by directing focus towards agency, competence and professional roles of principals and subject teachers. Layers of official policy documents on a national level regarding LIP and documents regulating the education of teachers and principals have been analysed through a content analysis. Apart from official documents on national level, course plans and programme plans for education for principals and for subject teachers at four universities in Sweden are analysed.

Through the analysis important contradictions appear between demands on national level and the competence expressed in the education for subject teachers and principals. One contradiction appears between the explicit responsibility ascribed principals on national level regarding specific competence among the staff, and the fact that this competence is only made visible in the education of the teachers in Swedish as a second language (L2-teachers). Another contradiction appears between the focus on national level of collaboration between staff, such as L2-teachers and subject teachers, and between teachers and study assistants in the mother tongue, while this is not mentioned at all in documents from education of teachers and principals. While L2-teachers are trained in second language development in subject

teaching they do not have competence in the subject specific language of various school subjects. Subject teachers, on the other hand, are not trained to focus on language issues in their subjects and not in learning conditions for L2-students. Thus, the continuity between stipulations for collaboration between L2-teachers and other subject teachers is low. At the same time there is a discontinuity between stipulations regarding teacher competence on the national level regarding LIP and the education for subject teachers as well as for principals.

The lack of competence among teachers generally regarding conditions for learning among L2-students and about teaching approaches that promote language development in school subjects has been addressed previously in research and reports. The Swedish National School Agency (Skolverket) has launched large efforts through in-service training through various courses and training programmes. These are, however, not directly related to LIP, for example as a competence requirement for teachers or principals. Thus, there is an ambivalence between on the one hand the coherence between national documents and research on conditions for L2-students' learning, and on the other hand educational demands on principals and teachers in LIP. The lacking coherence and the discontinuities revealed here may severely affect the education quality for the students and may explain several of the problems that have been shown through research and reports regarding LIP. The main conclusion is that taking the large number of students who are recently arrived and who have Swedish as an L2 into account, issues on multilingualism in education should be included in all teachers' education and regarding LIP such competence should be a requirement among teachers and principals.

**Ann-Katrin Perselli and Björn Haglund:** Children's perspective and child perspective: an analysis of starting points for teaching in Swedish school-age educare centres

The article draws attention to the concept of teaching in Swedish school-age educare centres. Earlier, school-age educare centres (SAEC), formerly called leisure-time centres, were institutions focused on the care for schoolchildren (6-12 years) before and after school while their parents were working or studying. However, in the last decade policy directed towards SAEC have shifted and current government policy emphasizes both care and learning (Ackesjö & Haglund, 2021; *Lgr 11*, 2019; SFS 2010:800). The introduction of a national curriculum document in 2011 means that school-age educare centres, although not obligatory, are now a part of the Swedish school system. Teachers working in SAEC hold a 3-year undergraduate degree especially focused on school-age educare.

Traditionally, childrens' perspectives were often emphasized as being of central importance in the teaching and activities of SAEC before the introduction of the curriculum (Lager, Sheridan & Gustafsson, 2015; Perselli & Hörnell, 2019). While the construct 'children's perspective' is not specifically addressed in the government policy documents of either SAEC or schools, related concepts, such as (pupil) interests, participation and influence, do figure prominently in these documents. The purpose of this study is to problematize and discuss how children's perspectives can be found as expressed in written reflections of SAEC teachers when discussing their teaching. The focus of the SAEC teachers' reflections is on how they understand the concept of teaching, in both planned and unplanned situations, and how they approach teaching based on the pupils' interests and needs.

The basis for this study is written reflections by 48 SAEC teachers in 31 schools in four of Sweden's municipalities about why they have chosen to teach certain topics in specific situations of their practice. The study is grounded in a phenomenological (Merleau Ponty, 1945/1962) and a childhood sociology (James, 2007; Qvortrup, 2009) approach. In the analysis, the concepts of 'children's perspectives' and 'child perspective' are used in looking at how, and if, the SAEC teachers plan their teaching based on the pupils' interests and wishes. Different points of departure for planned and unplanned teaching emerge in the results. The teachers' perspective is predominant in the written reflections on both their planned and implemented teaching. The basis for their planning is mainly the curriculum objectives and there appears to be little consideration taken of the pupils' perspectives and interests. The curriculum goals and guidelines dominate the SAEC teachers' perceptions of what the pupils need to practice or learn. In unplanned spontaneous learning situations, the children's perspectives become more visible (cf. Haglund, 2015; Elvstrand & Lago 2019). Here, the pupils' interests, curiosity and questions are often described as the starting point for the teaching. The analysis shows that 'teaching' is a concept that rarely figures into the reflections on unplanned teaching. Words such as 'talks' and 'discussions' are more frequently used in their reflections, which also indicates that teachers and pupils do talk about things that are meaningful to the pupils. The results reflect how the SAEC teachers interact with the pupils in planned teaching situations, as well as in unplanned situations and how they engage in dialogue with the pupils around this.

A prominent feature seen in the results is how the teachers approach and respond to the pupils in teaching situations; how they are actively present (or not) in the pupils' engagement, their response towards the pupils' wishes, and the teachers' intentionality towards the pupils' interest and life world (Merleau Ponty, 1945/1962). The results highlight the intersection between curriculum objectives and the lack of mandatory requirements that the teachers

experience while planning and implementing their teaching. As a result, this may lead to the teachers having to prioritize, leaving the children's perspective outside their planning, in order to meet the curriculum goals in their teaching.

The results further show that there exists a slippage between the two perspectives of adhering to the curriculum and the children's interests and needs and that the teaching can change from one perspective to the other when teaching is unplanned. This slippage, however, is not shown in the results from the analysis of the written descriptions concerning the planned teaching. To be able to draw general conclusions on this balance, further research is required on how SAEC teachers fulfill their mission of teaching the pupils in their care.

**Tarja Alatalo and Annie-Maj Johansson:** "Let's Read the Frog's Diary":  
Literacy Practices in Science Education in Preschool Class

This article aims to contribute knowledge about literacy instruction in social practices relating to text exploration and meaning-making in a preschool class science classroom. In recent decades, it has become increasingly apparent that a correlation exists between children's language and literacy development in early childhood education and later schooling (e.g. Cunningham & Stanovich, 1997; Schatschneider et al., 2004). Studies show that early language stimulation in functional situations and social contexts is highly important for the development of children's literacy skills (Gillen & Hall, 2013). The central argument of the study on which this article is based is that teaching in preschool class needs to focus on joint conversation, listening, writing, and reading in meaningful and functional situations so that pupils have the opportunity to explore form, content, and function of texts in social interaction (Barton, 2007; Gillen & Hall, 2013; Justice et al., 2009).

Five science education lessons in preschool class were observed with focus on the perspective of the teacher and her instruction. For the analysis, Luke and Freebody's four resources model was used, which describes literacy learning as a set of social practices: the roles of text decoder, text participant, text user, and text analyst. In the model, cognitive and socio-cultural theories interact in the way that pupils' individual cognitive abilities affect learning, with the social practice being of central importance. Basic cognitive abilities in literacy development increase when teaching incorporates text exploration and meaning-making of text in different subject areas (Roskos et al., 2003; Wright & Neuman, 2015).

The results of the study show that the use of exploration in the teaching of science allows pupils to move between the four practices in the resources model in social interaction and functional contexts. The type of instruction

used enabled the pupils to make linguistic discoveries and increase their subject knowledge both individually and with others, which benefits the development of reading comprehension skills. The teacher created opportunities for the pupils to formulate and test out new words that related to their oral text about their ideas and experiences. One point worth raising is that the teacher did not provide instruction on how to create compound words, nor an explanation as to what compound words are or the importance of knowing what they are. Had the teacher done so, pupils may have better understood how new Swedish words are formed. Purposeful instruction is essential to literacy and language development of children (Dickinson & Caswell, 2007), while supportive environments benefit all children, especially those who are less advantaged (Beck & McKeown, 2007) and those who are being taught in a second language (in the case of this study, Swedish) (Axelsson, 2016).

During the study on which this article is based, a form of teaching emerged in which the creation of text based on pupils' thoughts and ideas was central. Pupils were given the opportunity to jointly create and explore content in different text types, and to create fairy tales where imagination and play were foundational. This form of teaching enabled pupils to participate in text conversations where text mobility was outward in conjunction with oral meaning-making of different text types. Further, the teacher encouraged interactive text mobility by highlighting typical features of narrative and factual text in a functional context and by helping pupils to understand the structure of narrative text (cf. Wiksten Folkeryd et al., 2006). There was little explicit instruction on typical features of, for example, instructional texts, which could have extended pupils' understanding of that text type as well. Explicit instruction using examples and joint exploration of how the function of a text affects its tone and content would have been beneficial and possible in oral contexts.

The article discusses the potential that exists of enhancing literacy didactics in conjunction with text events in science both through explicit teaching of linguistic aspects in functional contexts as well as by highlighting how form, content, and function interact in various text types.

### **Anna Lindqvist and Märtha Pastorek Gripson: Dance teaching in preschool – education on the move**

This article investigated preschool teachers' experiences and pedagogical reflections on the teaching of dance, with particular attention to contents and methods used. The preschool teacher participants were part of an action research project and worked with dance from a gender perspective. We have

drawn theoretical insights based on didactic models (Hjälmeskog et al., 2020; Selander, 2017), as well as the concepts of ‘the lived body’, ‘bodily experiences’ and ‘bodily approaches to learning’ (Anttila, 2019; Merleau-Ponty, 2001). The empirical material was collected over a period of 12 months, and consists of: (a) preschool teachers’ documentation of dance activities, and, (b) continuous dialogue and conversations (as well as semi-structured interviews) during the action research project about the nature of dance and dance teaching with preschool children, and children’s perspectives in and about dance (Nilsson et al., 2016). The findings highlight a number of important issues in relation to dance teaching in preschools. First, preschool teachers find it challenging to define and explain dance-related content. Framed by the fundamental values and tasks stated in the 2018 curriculum (Skolverket, 2018), preschool teachers working with dance draw on ideas of children’s rights for active participation and influence regardless of gender. At the same time, dance appears as both a spontaneous and as a planned activity, taught by preschool teachers and Blue bots (programmed robots), and often initiated by children (Olsson et al., 2020).

Second, dance as an activity is very much influenced by the relationships preschool teachers have with the children, their colleagues, and the parents. These are all important for the degree and nature of participation of children to the activity and for the teaching content of dance. Family practices, television programs and music preferences strongly shape preschool education activities (Sansom, 2011, 2015).

Third, in terms of the methods and pedagogical approach, the study suggests that dance teaching is understood as holistic, thematic and flexible in relation to spaces, time and the children groupings. Within the context of preschools, teaching can be usefully understood as ‘embodied’ both in learning and in teaching (Pape Pedersen, 2019). This is reflected in our findings in a wide range of creative engagement of children with dance where teachers (i) use their own bodies to stimulate and engage the children in planned learning situations, (ii) organize and plan dance teaching without being actively involved themselves, (iii) use norm creative pictures and projections (projections of Swan lake and “dance with shadows” on the wall), (iv) use dance-related concepts to develop children’s performance of basic dance steps.

Preschool teachers described also ‘smaller’ strategies that work with children, such as staging and focusing of activities rather than aiming at combinations of several things at the same time.

Finally, the study highlights differences between teaching children in an artistic dance context, and teaching of dance in a preschool context (Sjöstedt Edholm & Wigert, 2005; Smith-Autard, 2002). Even though there are many common values and ideas shared by the preschool context and the artistic dance contexts (such as using play, imagination, expression, joy, and the

possibility to be creative), there are also differences in relation to emphasis and content.

The study extends the discussion about what can be considered as content and pedagogical approach in relation to dance in preschool settings. Despite the consistency with the curriculum, the subject content knowledge and pedagogy are in need of further research and reflection for increasing the quality of preschool dance teaching.



## Debatt

# När inkluderingen devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman

Peter Karlsudd

Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet

Speciallärares och specialpedagogers antal och betydelse har ökat de senaste åren och specialpedagogik som expertfält blir alltmer centralt i det svenska skolsystemet. Samtidigt sker en fortsatt selektering till särskilda skolformer och elevgrupper och den Specialpedagogiska skolmyndighetens roll och ställning stärks, vilket gör det än mer angeläget att diskutera vad specialpedagogik är och vill göra. I denna text uppmanas läsaren att i tanke och handling tydligare ta ställning till specialpedagogikens grundläggande perspektiv. Som stöd för denna process ges i artikeln argument för att precisera, nyansera eller eventuellt förnya några specialpedagogiska begrepp. För att ytterligare tydliggöra min egen position inom området hänvisar jag till följande texter (Karlsudd, 2012, 2014, 2021a).

### EN SPECIELL PEDAGOGIK

I ställningstaganden som utgår från synen på samhället, människan, kunskapen och lärandet, konstitueras en pedagogisk och/eller en specialpedagogisk värdegrund (Karlsudd, 2011). Att denna värdegrund kan ta sig olika uttryck exempelvis bland politiker, forskare, skolledare och lärare är ett obestridligt faktum. Ett vanligt sätt att illustrera skillnaderna i den specialpedagogiska grundsynen är att använda kontrasterande jämförelser. Här är å ena sidan kompensatoriska utgångspunkter och å den andra sidan kritiska

grundtankar de vanligaste utgångspunkterna (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2006; Skrtic, 1995)

Det som utmärker den kompensatoriska grunden är att brister hos eleverna begrundas och kompenseras med utgångspunkt i en medicinsk-psykologisk tradition. Identifiering av problemgrupper, diagnostisering, sökande efter psykologiska och neurologiska förklaringar samt en metodarsenal riktad till individen, är dominerande inslag (Nilholm, 2020). Denna inriktning har namngetts på olika sätt där begrepp som traditionellt, funktionalistiskt, individualistiskt, punktuellt och kategoriskt är några etiketterande exempel (von Wright, 2000; Palla, 2021).

Den kritiska grunden, även kallad den relationella, är den kompensatoriska inriktningens motpol. Här är den bärande tanken att söka och åtgärda otillräckligheter i värdemål och miljö. Skolan ska vara en god miljö för alla elever och den drivande kraften är att se elevers olikheter som en resurs. Företrädarna för den kritiska specialpedagogiken vänder sig mot begreppet normalitet och dess konsekvenser där grupperingar och exkluderingar är vanliga. Vidare framförs kritik mot diagnostisering och specialpedagogikens värderande och marginaliserande effekter (Nilholm, 2020).

Det är inte ovanligt att företrädare för den kompensatoriska inriktningen reserverar sig mot en dikotom indelning och analys som ovan. En kommentar som ”Varför dela upp pedagogiska förhållningssätt i motsatsförhållanden, vi arbetar ju alla för ett inkluderande samhälle”, är ett exempel på uttalanden för att undvika en jämförelse. Det må så vara, men metod, ambition och aktionsradie för inkluderingen skiljer sig åt, vilket fokuseras i detta debattinlägg. Genom argument, som i kommentaren ovan, reduceras värdegrundens betydelse för pedagogiskt arbete. Samtidigt som några representanter för den kompensatoriska inriktningen har invändningar mot att karaktärisera och jämföra ontologiska och epistemologiska grunder kan samma företrädare ställa sig bakom system som kategoriserar barn och ungdomar i tresiffrigt antal diagnoser och även förorda segregerade och särskilda skolformer. I en jämförelse kan det kännas återhållsamt att dela in specialpedagogiken i två huvudinriktningar. Kanske en argumentation mot att inte klassificera just pedagogiska förhållningssätt kan uttrycka en önskan om att mer fridsamt driva en inriktning, utan att behöva reflektera eller diskutera alternativ och konsekvenser.

#### SPECIALPEDAGOGISKT FÖRHÅLLNINGSSÄTT

En ordalydelse som är vanligt förekommande bland lärare som arbetar med den speciella pedagogiken är ”Vi arbetar utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt”. Det ligger nära till hands att fråga sig vad som utmärker detta förhållningssätt. Är det särskilda metoder som avses? Då kanske detta speciella handlande skulle benämnas ett specialmetodiskt förhållningssätt?

Specialpedagogiken innehåller bevisligen mycket av diagnostik och metodik där en mångfald av tekniker introduceras. Det är mer sällan ett specialpedagogiskt förhållningssätt bygger på en nogsamt formulerad värdegrund med klara avtryck i undervisningen. Metoder och bedömning riktade till verksamheten utifrån denna utgångspunkt är mindre vanligt. Att kvalitativt utvärdera läsupplevelse och förmåga till empati, bedöms i förhållande till en kvantitativ undersökning av läshastighet, som mer komplicerat och mindre angeläget.

Den speciella pedagogiken benämns alternativt som *specialdidaktik* (Palla & Vallberg Roth, 2020). Möjligen gör detta begrepp specialpedagogiken mer praxisnära då *vad-* och *hur-*frågor accentueras mer i en didaktisk ansats. Det går inte helt att avskilja de ontologiska och epistemologiska utgångspunkterna så *varför-*frågan finns kvar, men den är i detta begrepp klart nertonad. Oavsett hur svaret på varför formuleras, är det viktigt att de som definierar sin verksamhet som specialdidaktisk deklarerar sin grundsyn.

## INKLUDERING

Inkludering och inkluderad är begrepp som profilerat en av specialpedagogikens viljeinriktningar de senaste decennierna. Inkludering definierar en process, där inkluderad är processens slutmål (Karlsudd, 2011). Tidigare terminologi för process och mål var integration och integrerad men då med svagare utgångspunkter gällande graden av delaktighet. Begreppen kom ytterligare att försvagas under den tid de skulle fungerat som ledstjärnor för ett arbete i riktningen en skola för alla.

Nu har även begreppet inkludering inskränkts till att användas på ett sätt som inte har samma vidd och betydelse som när det etablerades. Begreppet inkludering saknas i aktuella styrdokument och har ersatts av nya uttryck som exempelvis delaktighet. Inkludering används ofta inom klart avgränsade områden och miljöer och får därmed en begränsad betydelse. Att arbeta inkluderande kan numera exempelvis betyda att inkludera de elever som inte når målen i vissa ämnen i grundskolan till de övriga i klassen som passerat gränsen för godkänt (jfr Kotte, 2017). Att elever i en grundsärskoleklass känner delaktighet och gruppgemenskap med varandra kan också anses vara resultat av inkludering. I dessa båda exempel har inkluderingen devalverats till att gälla mindre och begränsade ytor av undervisningssektorns segregerade organisation.

Den definition av inkludering som statuerades genom Salamanca-deklarationen 1994, grundas i värderingar som utgår från social rättvisa och allas lika rätt till deltagande i en samhällsgemenskap (Svenska Unescorådet, 2006). Hur denna gemenskap ska se ut, lämnar utrymme för tolkningar. När nu begreppet inkludering värderas och tolkas så olika kan det vara en poäng

att bearbeta och nyansera dess olika betydelse. I ett försök till detta prövar jag därför indelningen *elementär- och perifer inkludering*.

*Elementär inkludering* har ett inkluderat samhällsdeltagande i centrum. Det övergripande målet är att innesluta och skapa naturliga möten mellan alla människor. Skillnader mellan individer blir tillgångar och inte problem (Stukát, 1995). Denna typ av inkludering arbetar för att undvika nivå-grupperingar och segregerade miljöer. I ett elementärt inkluderande synsätt accepteras att barn är olika och det särskilda stödet till elever ska så långt som möjligt ges inom ramen för den ordinarie skolans arbete. Uppfattningen om att denna typ av inkludering innebär att alla elever ständigt måste vara i samma klassrumsmiljö, utan möjlighet att arbeta i mindre grupper eller med individuellt stöd, är en misstolkning. Det går att individualisera undervisningen med ett inkluderande arbetssätt (Karlsudd, 2021b) i en miljö med mångfald. Viktigt är att det i olika sammanhang och situationer förekommer kontinuerliga kvalitativa möten mellan alla elever för att förhindra exkludering och utanförskap. Med särskilda permanenta grupper och skolsystem som utmärker den perifera inkluderingen, som beskrivs här nedan, är detta inte möjligt.

*Perifer inkludering* är en områdesbegränsad form av inkludering. Den har en lägre grad av ambition att innesluta alla medborgare i en gemenskap. Här är ambitionen att skapa en inkluderande miljö i en tydligt avgränsad grupp. Ett påtagligt exempel på perifer inkludering är de två skolformerna grundskola respektive särskola. Gapet mellan de båda skolformerna är tydlig på många sätt, inte minst genom den senares särskilda kursplaner och dess särskilda lärare, specialläraren med inriktning mot utvecklingsstörning. Det finns även ett flertal exempel på särskilda verksamheter som till exempel specialskolor, resursskolor och särskilda klasser för skolskickliga (särskilt begåvade) elever.

I regeringens januariavtal 2019 uttrycktes under punkt 52 att ”Inkluderings-tanken har gått för långt” vilket för begreppet från de mål som en elementär inkludering representerar, till en nivå som utmärks av den perifera.

#### SPECIALPEDAGOGISKA DILEMMAN

Mellan de två perspektiven, kompensatoriskt och relationellt, har en tredje utgångspunkt presenterats, den *dialektiska* (Dyson & Millward, 2000). Begreppet dialektik företräds ofta i processen tes – antites – syntes och där motsättningarna i sin syntes skapar något helt nytt (Nilholm, 2020). Ett dialektiskt perspektiv har tolkats, utvecklats och gjorts mer tillgänglig för det specialpedagogiska fältet i Sverige av professor Claes Nilholm (2006, 2007, 2020). Nilholm har i detta arbete namngett denna premiss *dilemmaperspektivet*. Grundvalen för dilemmaperspektiven är en hög grad av förståelse för de skilda inriktningar det kompensatoriska respektive det relationella perspektivet förmedlar. Dilemmaperspektiv visar därmed en större öppenhet för de

motstridiga krav som skolan ställs inför. Enligt Nilholm är dilemman ”närmast omöjliga att upplösa, åtminstone inom ramen för moderna utbildningssystem” (Nilholm, 2020, s. 81). Möjligen är begreppet dilemma ett olyckligt ordval för att illustrera den dialektiska ansats som förväntas producera synteser, då dessa sällan konstrueras eller realiseras.

Definitionen av begreppet dilemma är enligt Nationalencyklopedin (NE, 2021) att ”alla de alternativa handlingsmöjligheter som står öppna har dåliga konsekvenser”. Dilemma beskrivs här som en besvärlig situation där man tvingas göra ett val mellan två eller flera alternativ som vart och ett frambringar icke önskvärda följder. Sålunda, hur man än väljer, så går något förlorat. Många av de specialpedagogiska svårigheter som avses med utgångspunkt i någondera av perspektiven behöver inte vara dilemman enligt ovanstående definition. De är närmast problem eller, kanske mer positivt uttryckt, utmaningar. Ett beslut i en inkluderande riktning behöver exempelvis inte betyda att en ämnesinriktad kunskapsutveckling hos någondera av eleverna blir sämre (Hattie, 2009). Om individuella kunskapsvinster i detta avseende är oförändrade eller med liten marginal blir bättre eller sämre, finns desto större vinster att göra inom de värderelaterade målområdena. När skolan enligt ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet” ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (Skolverket, 2019), kan de båda perspektiven kategoriskt och relationellt med inkluderande åtgärder nå bättre resultat. Med en marknadsinriktad terminologi skulle inkluderingen kunna uttryckas som en "vinn-vinn-situation" snarare än en dilemmaproblematik.

Inte sällan hörs från specialpedagoger och speciallärare uttalandet ”Ja det är verkligen ett dilemma”. Är det möjligen så att inom det specialpedagogiska området används uttrycket dilemma för att ordet problem har en negativ konnotation? Dilemma upplevs måhända som lite mjukare och mer positivt och kanske det också öppnar för en till synes enklare medelväg.

Ett av dilemmaperspektivets problemområden är inställningen att det relationella perspektivet ska behandla alla barn lika och att det i det kompensatoriska perspektivet ska råda en strikt uppdelning efter elevers olikheter. Dessa utgångspunkter är inte riktigt sanna. De båda perspektiven ger utrymme för variationer men grunduppfattning och viljeinriktning ligger fast och det finns gränser för vad som kan accepteras. Skulle kompromissviljan vara allt för vidlyftig, blir de pedagogiska utgångspunkterna så vaga och oförenliga att företrädare för de båda inriktningarna skulle uppfattas som pedagogiska vindflöjar.

Dilemmaperspektivet är ingen bra grund för den specialpedagogiska praktiken men det framstår som att många lärare ser det som en lämplig praxis. Om det är på detta sätt, är risken att antalet *dilemmapedagoger* kommer att öka. Lärare som kompromissar och undviker viktiga och tydliga ställningstagande genom att exempelvis fastslå att de rent ideologiskt är för

en inkludering men därefter lite komfortabelt konstatera att det är ett alltför komplicerat uppdrag att genomföra. Dilemmaperspektivet är likväl lämpligt som en teoretisk plattform för reflexion och analys.

Utbildningspolitiken vilar mer eller mindre i något av de båda perspektiven och då kan dilemmaperspektivet fungera som analysmodell. En nackdel med begreppet perspektiv i betydelsen av aspekt eller infallsvinkel är att det inte ger en signal om samma ansvarstagande som värdegrund. I likhet med dilemma tonar det många gånger ner en tydlig pedagogisk positionering. Att använda begreppet perspektiv som ansats inom forskningen kan därför vara mer relevant än i den specialpedagogiska praktiken.

### RELATIONELL PEDAGOGIK

Ett annat begrepp som ofta används i specialpedagogiska sammanhang är *relationellt förhållningssätt*. ”Jag arbetar utifrån den relationella pedagogiken” är en vanlig specialpedagogisk deklaration från pedagoger verksamma inom området. Relationell pedagogik är i mångt och mycket ett pedagogiskt varumärke och bygger på en helhetssyn där kunskap, omsorg och fostran integreras. Förtroendefulla, omsorgsfulla och kreativa relationer ses som grundläggande för elevers lärande och utveckling (Aspelin, 2018) och då är relationsbegreppet outhärligt.

Det är inte helt ovanligt att det inom det specialpedagogiska området sker en sammanblandning mellan den relationella pedagogiken och det relationella specialpedagogiska perspektivet. Då det senare begreppet är format av värden på vilken den *primära inkluderingstanken* vilar, är det viktigt att dessa värden i ord och handling tydliggörs. Den relationella pedagogiken kan bedrivas i miljöer som i denna artikel definieras *perifer inkludering*. Lärare kan alltså framgångsrikt arbeta med relationell pedagogik i exempelvis segregerade grupper. I detta sammanhang kan det därför vara idé att skilja på det relationella arbetets ideologiska inriktning. För ett relationellt arbetssätt, där värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet är klart uttalade och där målet är att förena människor över de gränser som blir allt skarpare i samhället, kan det behövas en precisering. Ett begrepp som kan markera denna skillnad är värderationell pedagogik (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). En annan möjlighet är att söka ett helt nytt begrepp där ordet relationellt utesluts.

### NORMATIVITET, IDEOLOGI OCH UTOPI

Inte sällan beskrivs det kritiska/relationella perspektivet som normativt, ideologiskt och utopiskt i en jämförelse med det kompensatoriska. Givet är även det kompensatoriska perspektivet normativt, men då det kommit närmare att

nå positionen *axiom* på den normativa vägen, undkommer den denna kritik (Karlsudd, 2021c).

Uppfattningen att den kompensatoriska inriktningen skulle vara icke-ideologisk är även det en ståndpunkt som känns främmande. En strävan i en kompensatorisk riktning har en individualistisk ideologisk idé som bas. Det kategoriska perspektivet är dock mindre utopiskt eller visionärt, då det har en betydande uppbackning från politiskt håll och där starka marknadskrafter stödjer dess mål. Att den värderelationella förankringen skulle nå ett läge där den fullt ut når alla de mål den implicerar är möjligen en utopi. Men att nå bra mycket längre i en riktning mot elementär inkludering är långt ifrån utopiskt. I detta arbete har alla lärare och lärarutbildare ett särskilt ansvar.

## REFERENSER

- Aspelin, Jonas (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Dyson, Millward, & Millward, Alan (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion.* Paul Chapman.
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt, & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt.* Liber.
- Hattie, John (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.
- Karlsudd, Peter (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering.* Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 6. Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, Peter (2012). Att diagnostisera till inkludering - en (upp)given fundering? I Thomas Barow, & Daniel Östlund (Red), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*, 1, (s.175–184). Kristianstad University Press.
- Karlsudd, Peter (2014). Diagnostisering och kompensatoriska hjälpmedel, inkluderande eller exkluderande. Debatt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2-3), 223–228.
- Karlsudd, Peter (2021a). When differences are made into likenesses: the normative documentation and assessment culture of the preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>
- Karlsudd, Peter (2021b). Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12383>
- Karlsudd, Peter (2021c). Mot snävare normalitet. I Anette Emilson, & Lise-Lotte Bjervås (Red.), *Dokumentation i förskolan. Att bygga luftslopp eller barga för kvalitet?* (s. 143–164). Studentlitteratur AB.

- Kotte, Elaine (2017). *Inkluderande undervisning: lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Nationalencyklopedin (2021). Empirisk. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2021, 11 december från <https://www-nese.proxy.lnu.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/dilemma>
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”*. *Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2007). Forskning om specialpedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 96–108.
- Palla, Linda, & Vallberg Roth, Ann-Christine (2020). Inclusive ideals and special educational tools in and out of tact: didactical voices on teaching in language and communication in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1733939>
- Palla, Linda (2021). *Specialpedagogik i förskola. Grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Studentlitteratur.
- Skrtic, Thomas M. (1995). Special education and student disability as organization and change. I Thomas M. Skrtic (Red), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (s.5-22). Teachers College Press.
- Stukát, Karl Gustav (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154–161.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Reviderad 2019*. Skolverket.
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Daidalos.
- Willén Lundgren, Berit, & Karlsudd, Peter (2013). Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I Jonas Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i praktik och teori* (s.63–78). Kristianstad University Press.



## Debatt

# Oklar kritik av dilemmaperspektivet utan empiriska belägg

Claes Nilholm

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala  
Universitet

I sin debattartikel ”När inkluderingen devalveras och utmaningar blir till dilemman” (Karlsudd, 2022) diskuterar Peter Karlsudd flera avgörande frågor för det specialpedagogiska området. Inte minst reser han några kritiska invändningar mot det dilemmaperspektiv som jag själv förespråkade. Speciellt kritiskt är han till perspektivets implikationer för praktiskt arbete. Det är bra att dilemmaperspektivet och dess implikationer för praktiken belyses kritiskt. Frågan är om en debattartikel är rätt forum för detta. I det följande kommer jag att i tur och ordning diskutera 1) formen för publicering och 2) kritiken av dilemmaperspektivet. Avslutningsvis summerar jag min argumentation.

### FORMEN FÖR PUBLICERING

Är en debattartikel den ideala formen för att diskutera ett forskningsområdes grundläggande antaganden? Personligen hade jag hellre sett att Karlsudd skrivit en positioneringsartikel där han haft möjlighet att fördjupa och tydliggöra sin argumentation. Nu berörs en rad omstridda frågor vilka avhandlas på ett väldigt begränsat utrymme, till exempel frågan om definitioner av inkludering. Eftersom det är en debattartikel behöver inte Karlsudd sätta sina egna begrepp ”elementär inkludering” och ”perifer inkludering” i relation till en vetenskaplig diskussion om hur inkludering definieras (se Göransson och Nilholm, 2014 för en sådan diskussion). Karlsudd missar därmed att det finns flera sätt att definiera inkludering på och att det utifrån Salamancadeklara-

tionen (Unesco, 2006) är orimligt att benämna det han kallar ”perifer” inkludering för inkludering över huvud taget. Debattartikeln hade alltså enligt min mening vunnit på en fördjupad argumentation kring ett färre antal frågor. En positioneringsartikel hade vidare tvingat Karlsudd att förhålla sig mer explicit till tidigare teoretiseringar av området. Detta är inget ovanligt i det specialpedagogiska området och jag har vid flera tillfällen på konferenser lyssnat till forskare som talar om området utan att tydligt anknyta till den väl upparbetade vetenskapliga diskussion som pågått sedan länge. Det är således svårt att se vad det originella i hans position består i utöver den kritik mot dilemmaperspektivet han formulerar. Det är ändå förtjänstfullt av Karlsudd att han explicit diskuterar dilemmaperspektivet och försöker identifiera dess svaga punkter. En sådan diskussion är viktig då en rad frågor kan ställas till detta perspektiv: Hur identifierar vi ett dilemma? Vilka dilemman finns det? Hur kontextbundna är de? Hur förhåller sig dilemman till utbildningsideologiska positioneringar? Vad är det för skillnad på ett problem och ett dilemma? Som kontrast till Karlsudds önskan att explicit diskutera dilemmaperspektivet kan den i lärarutbildningen inflytelserika boken *Lärande, skola, bildning* (Lundgren, Säljö och Liberg, 2017) ställas. Från en utgåva till nästa lyfte man helt sonika ut dilemmaperspektivet. När jag själv identifierade ett dilemmaperspektiv var det genom att i en artikel i denna tidskrift systematisk gå igenom hur tidigare forskare urskilt och definierat perspektiv (Nilholm, 2005). Jag tror det är viktigt att vi som forskare för seriösa vetenskapliga diskussioner om grundläggande antaganden inom våra forskningsområden. När nu Karlsudd har valt att skriva en debattartikel har jag inget annat val än att svara i detta forum och kan därför inte heller utveckla argumentationen på djupet. I förbifarten vill jag dock nämna att jag tycker det är bra att Karlsudd lyfter fram och tydliggör distinktionen mellan det relationella perspektivet och ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv.

#### KRITIKEN AV DILEMMAPERSPEKTIVET

Utifrån min läsning identifierar jag två delvis olika former av kritik mot dilemmaperspektivet. Den första är teoretisk/konceptuell men är oklart formulerad. Den andra kritiken fokuserar på praktiken och Karlsudd argumenterar för att dilemmaperspektivet inte är något som gynnar praktikers arbete och till och med hindrar inkluderingen. För att börja med den första formen av kritik är den potentiellt väldigt grundläggande eftersom Karlsudd kan tolkas som att han menar att dilemman i egentlig mening inte finns. Istället bör vi prata om problem och utmaningar. Om det är på det sättet slår det mot hjärtat av dilemmaperspektivet eftersom ett fundamentalt antagande där är att moderna utbildningssystem har att hantera ett antal dilemman som inte är problem i den bemärkelsen att de är lösbara. I stället måste man inom området förhålla sig till dem, men de kan så att säga inte upplösas. I det

sammanhanget brukar jag prata om tre grundläggande dilemman för det specialpedagogiska området: kategori kontra individ, brist kontra olikhet och kompensation kontra deltagande. Dilemnana är förknippade med den differentieringsproblematik som innebär att utbildningssystemet möter elever med varierande förutsättningar. Dilemmaperspektivet växte fram som en kritik mot utopiska idéer om hur en inkludering skulle kunna lösa upp dessa motsättningar och finna en slutlig lösning på dem. Samtidigt har det i min tolkning av dilemmaperspektivet alltid varit tydligt att poängtera att det andra ledet av dessa motsättningar bör ha stor tyngd. Poängen i dilemmaperspektivet är att vi gör avvägningar inom ramen för dessa dilemman men att de inte helt kommer att försvinna. Vi måste helt enkelt hitta en balans mellan alternativen. Det är alltså inte så att ett dilemmaperspektiv ska stå i vägen för handling, snarare ska det kasta ljus över hur vi väljer. Nu är Karlsudd oklar över huruvida han menar att dilemman inte finns eller om de tar fokus från vad som är problem, det vill säga sådant som har en lösning. Eftersom den konceptuella kritiken är oklart formulerad är det svårt för mig att gå i polemik med den. Här finns ytterligare ett skäl för att Karlsudd borde skrivit en positioneringsartikel där utrymme funnits att utveckla och inte minst tydliggöra kritiken av dilemmaperspektivet.

Karlsudd menar att dilemmaperspektivet inte är lämpligt som redskap för praktikers arbete eftersom det stoppar upp det nödvändiga inkluderingsarbetet. Det är noterbart att inga empiriska studier åberopas, vare sig det gäller dilemmaperspektivets hämmande inverkan på det inkluderande arbetet eller bevis för hur Karlsudds modell leder till en ökande inkludering. Detta är typiskt för området där det närmast svämmar över av teorier om hur skolor och klassrum ska bli mer inkluderande men där bristen på evidens för hur detta ska gå till är påfallande (Göransson & Nilholm, 2014). Det som kanske är mest förvånande i sammanhanget är att Karlsudd ser reflexion och analys som något som endast forskare ska ägna sig åt. Menar han att praktiker ska ses som utförare av hans egna idéer/hans värdegrund för det specialpedagogiska arbetet? Det är betecknande att Karlsudd är tyst kring de frågor rörande makt och demokrati som är centrala för ett dilemmaperspektiv eftersom ett underliggande antagande i hans resonemang är att hans värdegrund är den moraliskt rätta. Varför skulle då praktiker arbeta på något annat sätt? Och varför skulle de värden som åberopas av politiker, allmänhet, föräldrar och så vidare ha någon tyngd gentemot den värdegrund som Karlsudd uttrycker? Karlsudd är inte ensam inom forskningsfältet i sin tystnad kring frågor om makt och demokrati. I dilemmaperspektivet lyfts å andra sidan betydelsen av demokrati och deliberation explicit fram som grundläggande för vilka värden som ska realiseras i skolan.

## AVSLUTNING

Sammanfattningsvis har jag argumenterat för att de frågor som Karlsudd diskuterar bättre lämpar sig för en positioneringsartikel, eftersom denna ställer högre krav på a) att förhålla sig till tidigare teoretiseringar inom området b) förmodligen hade lett till ett tydligare fokus c) tydliggjort vad som är nytt i argumentationen och d) gett möjlighet att tydliggöra kritiken mot dilemmaperspektivet. Karlsudd verkar också tro att dilemmaperspektivet inte skulle vara förenligt med en utveckling mot mer inkluderande skolmiljöer. Allvarligt är att Karlsudd 24 år efter publiceringen av Clark, Dyson och Millwards arbete *Inclusive education – a time to move on?* (1998) fortfarande hävdar teoretikerns rätt (och möjlighet) att fastställa vad som är rätt värdegrund. Det bör dock understrykas att Karlsudd inte är ensam om att inta en sådan position.

## REFERENSER

- Clark, Catherine, Dyson, Alan, & Millward, Allan (1998). *Theorizing special education* (s. 156-173). Routledge.
- Göransson, Kerstin, & Nilholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical Shortcomings - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. doi:10.1080/08856257.2014.933545
- Karlsudd, Peter (2022). När inkluderingen devalveras och inkludering blir dilemman. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 153-160. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.07>
- Lundgren, Ulf, Säljö, Roger, & Liberg, Caroline (red) (2017). *Lärande, Skola, Bildning. Natur och Kultur*.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special on special needs education*. Unesco.

## 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 praktikinära 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-centerad 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](https://www.regeringen.se/4933fc/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf)

## Debatt

# Den pedagogiska filosofins återkomst?

Johan Dahlbeck  
Malmö universitet  
Kontakt: johan.dahlbeck@mau.se

Jag arbetar inom ett område som brukar kallas för pedagogisk filosofi. Pedagogisk filosofi eller teoretisk pedagogik – beteckningen spelar egentligen ingen större roll för min del. Det rör sig i alla fall om en typ av pedagogik som inte primärt bygger på empiriska studier av utbildning, utan på det teoretiska undersökandet av normativa frågor kring uppfostran och utbildning i bred mening.

Det finns ibland en föreställning om en motsättning mellan pedagogik som filosofiskt infärgad tradition och pedagogik som empirisk vetenskap. Relationen kan (olyckligt i mitt tycke) framställas som en dikotomi, men den kan också beskrivas som ett dynamiskt förhållande mellan samverkande delar inom ett brett kunskapsområde eller fält. Jag föredrar den senare ingången. Frågan är då hur dessa delar förhåller sig till varandra? Och lite mer tillspetsat: hur bör de förhålla sig till varandra?

Från mitt perspektiv är dessa olika delar av fältet inte separata eller oberoende enheter utan de är beroende av varandra på samma sätt som vetenskap och filosofi är i stort. Som John Dewey skriver i slutet av *Democracy and Education*: ”When science denotes not simply a report of the particular facts discovered about the world but a *general attitude* toward it [...] it merges into philosophy” (1916/1997, s. 324). Även om vi inte alltid gör både och (i alla fall inte samtidigt), så står dessa delar ständigt i relation till varandra och frågan är vad som händer om denna relation sätts ur balans (därför att den ena delen hamnar för långt utanför blickfånget)? För även om vi betraktar dessa olika delar som beroende av varandra så kan det fortfarande vara så att den ena delen är mer grundläggande eller iallafall föregår den andra i processen. För mig är filosofiska frågor utgångspunkten för alla andra studier av världen.

Vi kan till exempel prata om pedagogikens normativa kärna. Vi kan närma oss denna kärna på olika vis, till exempel via Klaus Mollenhauers fråga: Varför

vill vi ha barn? (Mollenhauer, 1983/2014, s. 8). Jag vill mena att det i grunden är frågor som denna som ger upphov till behovet av empiriska studier. Annars har vi liksom ingenting att studera och ingen anledning att studera det om vi inte bara registrerar och katalogiserar mänsklig interaktion för sakens skull. Det finns frågor som inte går att besvara genom empiriska studier men som vi behöver fortsätta ställa och försöka besvara för att få till en riktning när vi lämnar över kunskap och erfarenhet från en generation till en annan. Så frågan är vad som händer med pedagogiken om den förlorar kopplingen till denna (förvisso ganska spretiga) tradition? Vad händer om vi glömmer bort att det var vi som pedagoger och andra människor med ett intresse för nästkommande generationer som formulerade de normativa frågorna till att börja med? Finns det inte då en viss risk att pedagogiken drabbas av ideologisk blindhet? Att vi glömmer bort att frågorna inte är givna av nödvändighet eller kommer till oss som en skänk från ovan?

Jag tror för egen del att pedagogiken i Sverige behöver hitta tillbaka till den här typen av grundläggande normativa frågor för att inte gå vilse i vad jag misstänker annars riskerar att vara en redan förlorad kamp om existensberättigande. Istället för att förgäves försöka övertyga allmänhet, skolpolitiker och diverse kollegor inom andra discipliner om att pedagogiken minsann också kan hävda sig som en neutral vetenskapstradition med legitima effektivitets- och objektivitetsanspråk, så tror jag att fältet skulle vinna på att öppet erkänna sina normativa rötter. Om vi inte hade normativa idéer om varför och hur nästkommande generationer ska leva och verka i världen, varför skulle vi då studera pedagogiska processer alls, vare sig detta sedan sker empiriskt eller teoretiskt?

En del av detta handlar alltså om att öppet redovisa en typ av inneboende normativitet som inte alls är problematisk från filosofisk synvinkel. Att vi har idéer om varför barn och unga bör utbildas är inte ett problem att övervinna utan en självklar utgångspunkt för studier av mänskliga relationer och fostran. Att försöka dölja detta arv resulterar sannolikt inte i annat än att pedagogiken försöker svära sig fri från sitt eget normativa ursprung och därmed gör sig själv mer eller mindre överflödigt i processen. För att fortsätta vara relevant tror jag att pedagogiken måste värna om (och ansvara för) en typ av frågor som inte kommer att försvinna med mindre än att mänskliga samhällen en dag upphör att existera.

En annan del rör en kanske mer praktisk aspekt av pedagogisk forskning. Jag tänker här på olika gångbara traditioner inom hantverket och därmed handlar det om en praktisk konsekvens eller spegling av det jag nyss pratat om. Ett sätt att dölja pedagogikens normativa kärna har varit att iklä de texter vi skriver en slags förment neutralitetskostym som i och för sig tenderar att spricka i sömmarna vid närmre granskning och därmed ganska enkelt kan ifrågasättas av mer legitimerade icke-normativa traditioner. Hur ser då peda-



gogik som forskningstradition ut i Sverige om vi tittar på de forum där forskningen publiceras?

En sak som är ganska slående är att den så kallade essän på senare år fått stå tillbaka för den så kallade vetenskapliga artikeln förstått som ett alster strukturerat efter ett antal mer eller mindre förutbestämda rubriker såsom metod, teori och resultat. Här kan vi fråga oss vad som händer med den humanistiska pedagogiktraditionen i dagens tidskriftslandskap som ofta förutsätter ett specifikt samhällsvetenskapligt tillvägagångssätt? Finns det fortsatt utrymme att publicera forskning som är öppet normativ eller som är argumenterande snarare än redovisande? Eller kommer dessa texter att förpassas till debattsektionen som kringgått sakkunniggranskning och därmed betraktas som någonting annat än legitim forskning?

Avslutningsvis skulle jag vilja uppmana den pedagogiska forskaren till lite självgranskning. Vilken normativ fråga är det som driver dig i sökandet efter ny kunskap kring utbildning, uppfostran eller undervisning? Kanske kan svaret på frågan föranleda en återkomst av den pedagogiska filosofin inom den svenska pedagogiken. Eller, om inte annat, kanske det kan bidra till att destabilisera föreställningen om ett fält som är kluvet i två delar, där en del (de flesta?) tar reda på hur saker verkligen förhåller sig medan andra (några få vilsna själar?) sysselsätter sig med att ställa normativa frågor utan hopp om slutgiltiga svar.

## REFERENSER

- Dewey, John (1916/1997): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Mollenhauer, Klaus (1983/2014): *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*. Routledge.

## Debatt

# Pedagogisk forskning är bra!

Glenn Hultman

Professor emeritus, Linköpings universitet

Kontakt: glenn.hultman@liu.se

I detta debattinlägg fokuserar jag på forskningens olika funktioner i olika sammanhang, men även det praktiktäna och användningen av forskning. Vad är det som legitimerar forskning och hur fungerar den i olika miljöer? När det gäller användning av forskning behöver vi påminna oss om att det finns andra sidor av ”användning” som innebär att olika aktörer kan använda forskning på ett helt annat sätt än forskaren hade tänkt sig. Detta blir än mer angeläget idag när vi har en stark retorik om ”evidens”.

### FORSKNINGENS FUNKTIONER

Det kan vara meningsfullt att diskutera pedagogisk forskning och dess olika funktioner eller roller, till exempel den demokratiska funktionen, den pedagogiska och den akademiska.

När det gäller *den demokratiska funktionen* behöver vi en mångfald av forskning för att många skall ha tillgång till ett spektrum av data och analyser för att på så sätt kunna ta del av och skaffa sig insikter inom ett område. Man kan vara intresserad av en översikt om skolutveckling för att öka sina insikter om utvecklingsprocesser och den senaste forskningens bidrag till dessa frågor (Hultman, 2015). Här blir det viktigt att många ges möjlighet att ta del av både ny och tidigare forskning. Forskningen bidrar till att öka ens insikter och förståelse för olika företeelser i skolan, inte minst detta att få stöd för att upptäcka nya sätt att ”se” och uppfatta det invanda/vardagen. Detta kan även bidra med ett kritiskt öga på forskning och praktik. Ett utmärkt exempel på detta är universitetsbibliotekens databaser som tyvärr endast en begränsad del av oss har tillgång till. Här skulle dessa arkiv vara en viktig källa för skolans personal.

*Här kan pedagogisk forskning vara bra* eftersom den ger många en möjlighet att ta del av analyser och resultat som leder till att man vidgar sin uppfattning i olika frågor och att man kan odla en kritisk hållning till olika företeelser i skolans verksamhet.

När det gäller *den pedagogiska funktionen* så avser jag här det praktiktäna, det dagliga arbetet i skolan och forskningens roll i skolans vardag (se även Hultman, 2021). Forskningens betydelse i praktiken är inte alltid att forskningens resultat används helt och hållet och så som forskarna hade tänkt sig. Användningen kan vara fragmentarisk, man tar till sig delar. Men den kan även vara av karaktären ”missbruk”, det vill säga den används på ett annat sätt än det tänkta: man använder forskningen för att bekräfta eller för att rikta fokus åt annat håll – också detta en form av användning. Forskningens väg in i skolans klassrum har studerats under lång tid och särskilt inom den skolforskning som går under benämningen implementationsforskning. Den har bland annat intresserat sig för hur en innovation processas genom organisationen från det yttre in i klassrummen.

Här är exemplen många men vi kan påminna oss idén om synligt lärande, pedagogiskt ledarskap och konkret matematik utan att här presentera en översikt. I sådana frågor kan den pedagogiska forskningen bidra med analyser, dels hur vanligt det är med ett realiserande av en innovation, dels om den verkligen etableras i det inre och hur de olika processstegen ser ut. Forskning har till exempel visat dynamiken och problematiken när innovationen vandrar in i klassrum (Wolcott, 2003; McLaughlin, 1998) och har formulerat ”teorier” som gör att vi kan öka vår förståelse för fenomenet och problematiken i praktiken. När det gäller evidensbaserad praktik så finns det även inom detta område intressant forskning som erbjuder kritiska reflektioner (Avby et al., 2015) som möjliggör ett ifrågasättande av tanken om evidensbaserad praktik. Cochran Smith och Lytle (1990) påpekade att vi behöver bättre förståelse för livet i klassrum från ett kulturperspektiv (”inside” perspektiv) och en liknande synpunkt ges av Biesta (2007) som menar att forskningen kan bidra med andra sätt att tolka verkligheten och bidra med ett annat sätt att förstå praktiken. Men pedagogisk forskning har även bidragit till att problematisera organisation och skolkultur (Siskin, 1994; Powell & Colyvas, 2008; Carlgren, 2015), lärande (Marton et al., 1977; Chaklin & Lave, 1993; Nuthall, 2005), ramfaktorer (Lundgren, 1984) och läroplaners roll och realisering (Sundberg, 2021). Den har även ökat förståelsen för den kunskapsbildning som sker i praktiken (Hultman, 2021) där forskningen inte alltid kan dominera som källa till kunskap. Vi vet idag för lite om hur den lokala kunskapsbildningen gestaltas och hur den eventuellt samspelar med forskningsanalyser. Detta gäller även lärare och rektorers förutsättningar för deltagande i forskning och dess användning.

*Här kan den pedagogiska forskningen vara bra* som ett komplement till den praktiktäna analysen och som en del i den praktiktäna processen. Men trots

att den är relevant och intressant behöver den inte komma till direkt tillämpning och påverka praktiken. Det finns en komplexitet i skolors vardag och många faktorer att ta hänsyn till.

När det gäller *den akademiska funktionen* tänker jag på forskarnas behov av forskning inom det egna intresseområdet. Detta är en viktig roll som forskningen har: att bidra med kunskap som ackumuleras, där forskarens analyser bygger på tidigare studier. Detta är ju en viktig del i doktoranders arbete med sina avhandlingar eller den etablerade forskarens arbete med nya ansökningar om forskningsmedel. I detta sammanhang är ju universitetsbibliotekens databaser av vikt. Men även andra sätt att söka litteratur har en roll att spela. Kanske är det så att (den nuvarande diskussionen om) evidensanalyser och forskningsöversikter fyller sin viktigaste roll i detta sammanhang. Forskningen ger vitt skilda bidrag som kan nyttjas av både forskare och praktiker: illustrationer till olika metoder, data, särskilt kvalitativa, som inbjuder läsaren till nya insikter och tolkningar (citat, vinjetter). Läsaren kan få uppslag till teorier, bland annat, i lägen där författaren ”missat” tolkningar som andra kan göra. Både forskare och praktiker kan ”läsa” en text på olika sätt, vilket kan bidra till en fördjupning av våra insikter. Jag kommer ihåg när jag själv återigen läste Jackson (1968) och reflekterade över hans data (citat) och reflektioner och slogs av påtagliga likheter med mina egna data och erfarenheter drygt 30 år senare (Hultman, 2001). Sådana insikter kan ge uppslag till tankar och teorier om hur detta kan förklaras och förstås. Här kan forskarnas arbete och erfarenheter tas till vara i praktiken i ett samspel där forskning underlättar en kritisk reflektion (Biesta, 2007).

*Här kan den pedagogiska forskningen vara bra* som grund för fortsatt forskning och bidra till insikter kring val av metoder, analyser och formandet av teorier.

Dessa olika funktioner gör att vi måste beakta relationen till olika fält av aktörer med delvis olika behov, intressen och förutsättningar. Den pedagogiska forskningen behöver förstås och värderas ur flera perspektiv.

## VAD ÄR PEDAGOGIK?

Biesta (2011) menar att vi behöver en diskussion om vad som är ”det pedagogiska” (education) och skapa teorier som är rent pedagogiska:

(...) the question how, as educational researchers, we are able to identify processes and practices of education – which is, of course, something we need to do before we can start studying them. How, to put it differently, can we select the education going on in a building that has the word ‘school’ on it? (s. 190)

Biestas tanke kanske inte kan jämföras med den debatt som fördes under många år inom pedagogikämnet på temat ”Vad är pedagogik?”. Men kanske kan vi återknyta till den och reflektera över hur detta förde oss vidare i definitionen av ”pedagogik”? Och till detta att vi sedan länge identifierat pedagogiska processer inom olika domäner som skola, lärarutbildning, arbetsliv och media. I dessa diskussioner uppfattar jag att vi just sökte identifiera svaret på den fråga Biesta formulerar, men att vi inte begränsade oss till ”skola” som uppfattades alltför snävt för pedagogikämnet. I en förlängning av Biestas tanke om ordet ”skola”, ovan, kan man tänka sig begreppet ”pedagogisk praktik” för att visa att man inte enbart inkluderar lärarutbildning och skola utan även visar ett intresse för praktiken och en särskild sådan på ett särskilt sätt, nämligen den pedagogiska. Det är också den informella sidan av den praktiska verksamheten som är av intresse, inte enbart den officiella, den strukturella och den politiskt korrekta. Man kan granska vardagen för att förutsättningslöst upptäcka ”praktiker”, oavsett om de är korrekta, målrelevanta eller önskvärda (Hultman & Martinsson, 2018, s. 124).

*Här kan den pedagogiska forskningen (inklusive den praktikenära) vara bra för att den ger ett viktigt tillskott till den nuvarande forskningen och bidra till nya insikter om ”praktiken”.*

#### ANVÄNDNING AV FORSKNING

En paradox när det gäller forskningsanvändning och praktikenära forskning är att den senare, genom akademisering, kommer att få samma problem som den traditionella forskningen när det gäller spridning/användning – den blir akademisk och kanske ibland teoretisk.

En episod när det gäller tillägnande av forskning hämtar jag från mina erfarenheter från forskningscirklar med lärare där det visar sig att lärarna menar att de endast kan ägna 10 minuter till inläsning av en artikel. Detta gäller inte alla i alla situationer men antyder något om problematiken och de förutsättningar som kan råda.

När det gäller användning av forskning har Harris et al. (2013) redovisat några intressanta erfarenheter från området ”skolors effektivitet” (bland annat school effectiveness research). De menar att området under mer än tre decennier genererat en mängd forskning, som är både robust och varierad, men de är besvikna över att användningen inte är större: ”Yet many schools and educational systems are not making enough use of the material and their insights” (Harris et al., 2013, s. 3). Författarna noterar att kritiker ifrågasatt området med inspel på teman som ”opraktisk”, ”effektivitet för vem?” och användning av ”checklistor”. Harris et al. menar att de fortfarande ser att man väljer reformer som saknar gedigen empirisk evidens. Författarnas förslag till förklaring av sakernas tillstånd är bland annat att forskningen är akademisk och mycket omfattande. Ett annat skäl kan vara att forskningen på senare tid

fjärrmat sig från klassrumsnivån. Författarnas erfarenheter tyder ändå på att lärare och rektorer är mer benägna att ta till sig forskning om den stödjer deras egen professionalitet. Harris et al. (2013) menar att användningen borde kunna förbättras genom att lyssna på praktiken och om lärarna själva kan forska, med en förhoppning om att detta skulle uppmärksamma klassrumsproblematiken. Författarna menar att området behöver en fullständig nyorientering med nya metoder och framförallt ett fokus på "(...) the dynamic interaction between research, policy and practice (...)" (Harris et al., 2013, s. 15). Inte som konsumenter av forskning utan som medproducenter i formulering och genomförandet av forskning för att undvika att ambitionerna "(...) 'getting lost in translation'", det vill säga att man förlorar forskningens slutsatser och innebörder när man försöker översätta till praktisk tillämpning. Liknande insikter kan ses i praktikinära analyser med begrepp som "skiktning", vilket innebär att innovationen lever kvar i språket men inte i praktiken (Hultman, 2015).

*Här kan pedagogisk forskning vara bra* då och om den bidrager till en nyorientering och/eller en problematisering av ett forskningsområde.

#### PEDAGOGISK FORSKNING, DET PRAKTIKNÄRA OCH LÄRANDET

Många gånger används forskning för att styra skolor och andra verksamheter och principen blir enligt devisen "den som vet det rätta gör det rätta", vilket inte alltid stämmer eftersom det är många faktorer som påverkar pågående processer. Den här typen av rationella styrningsprinciper kan ses i målstyrning, kvalitetsutveckling och nu senast evidensbaserad praktik.

Ett sätt att förstå förhållandet mellan akademisk respektive praktikinära forskning är att uppfatta den akademiska som mera inriktad mot teori/förståelse och den praktikinära mera mot handling/reflektion utan att för den skull bli alltför kategorisk. En strävan kunde vara att sträva efter ett närmande mellan dessa kategorier så att det blir möjligt att än mera se den teoretiska potentialen i det praktikinära (praktiken är teoretisk) och se betydelsen av det teoretiska i praktiken. Jag tycker mig se dessa möjligheter i de praktikinära projekt jag deltagit i: allt från traditionella forskningsprojekt, till olika former av praktikinära utvecklingsarbete som exempelvis skolors egna initiativ till utveckling, till exempel rektorers och lärares arbete med kollegialt lärande. Min erfarenhet är att det pågår en mängd intressanta "projekt" i skolor som få känner till och som både kan vara initierade av andra men ofta kommer av lokala initiativ – här finns en potential. Och *här kan pedagogisk forskning* fylla en roll och bidra till lärande och insikter.

## REFERENSER

- Avby, Gunilla, Nilsen, Per, & Ellström, Per-Erik (2015). Exploring evidence- based practice in practice – the case of social work. I M. Elg, P.-E. Ellström, M. Klofsten, & M. Tillmar (red.), *Sustainable development in organizations: Studies on innovative practices* (s. 153–168). Edward Elgar Publishing.
- Biesta, Gert (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- 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.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Chaklin, Seth, & Lave, Jean (red.) (1993). *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge university press. doi.org/10.1017/CBO9780511625510
- Cochran Smith, Marilyn, & Lytle, Susan (1990). Research on teaching and teacher research: the issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Harris, Alma, Chapman, Christopher, Muijs, Daniel, Reynolds, David, Campbell, Carol, Creemers, Bert, Earl, Lorna, Kyriakides, Leonidas, Munoz, Gonzalo, Stoll, Louise, Stringfield, Sam, van Velzen, Boudewijn, & Weinstein, Jose (2013). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), 3-19. doi.org/10.1080/13632434.2012.723622
- Hultman, Glenn (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Studentlitteratur.
- Hultman, Glenn (2015). *Transformation, Interaktion eller Kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. VR/UVK-rapport från SKOLFORSK.
- Hultman, Glenn (2021). Kunskapsbildning eller praktknära forskning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 26(2-3), 116-121.
- Hultman, Glenn, & Martinsson, Bengt-Göran (2018). Pedagogiskt arbete som tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsfält. Exemplet Linköpings universitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(5), 118-136.
- Jackson, Philip (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Lundgren, Ulf P. (1984). ”Ramfaktorteorins” historia. I Donald Broady, & Ulf P. Lundgren (red.), *Rätten att tala* (s. 69-81). (Skeptron 1). Symposion.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars Owe, Svensson, Lennart, & Säljö, Roger (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Norstedts.

- McLaughlin, Milbery, W. (1998). Listening and learning from the field: tales of policy implementation and situated practice. I Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan, David Hopkins (red.), *International handbook of educational change* (s. 70-84). Kluwer Academic Publishers.
- Nuthall, Graham (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: a personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Powell, Walter W., & Colyvas, Jeannette A. (2008). Microfoundations of institutional theory. I Royston Greenwood, Christine Oliver, Roy Suddaby, & Kerstin Sahlin, (red.), *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism* (s. 276-298). Sage.
- Siskin, Leslie S (1994). *Realms of knowledge. Academic departments in secondary schools*. The Falmer Press.
- Sundberg, Daniel (2021). *Svenska läroplaner. Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Studentlitteratur AB.
- Wolcott, Harry (1977/2003). *Teachers vs. technocrats: an educational innovation in anthropological perspective*. University of Oregon.



# Essä

## Skolarisering och mantrat om tidiga insatser i utbildningen

Sven Persson  
Malmö universitet

Helena Ackesjö  
Linnéuniversitetet

Lina Lago  
Linköpings universitet

### ABSTRACT

Det råder konsensus mellan forskare och politiker om att tidiga insatser och reformer, riktade mot de yngre barnen i utbildningssystemet, är bland de viktigaste interventioner som ett samhälle kan vidta. Inriktningen på och konkretisering av de tidiga insatserna problematiseras emellertid sällan i policy. Utvecklingen kan karakteriseras som en pågående skolarisering av utbildning för de yngre barnen, det vill säga ett närmande till grundskolan och ett fjärmande från förskolan. Denna riktning har motiverats av ekonomiska, demokratiska och globala motiv. Syftet med denna essä är att problematisera skolariseringen konsekvenser och diskutera vad som händer då ”mantrat” om tidiga insatser konkretiseras till politiska reformer. Detta görs med exempel hämtade från den svenska förskoleklassen.

### INLEDNING

Det råder konsensus mellan forskare och politiker om att tidiga insatser och reformer, riktade mot de yngre barnen i utbildningssystemet, är bland de viktigaste interventioner som ett samhälle kan vidta. Att tidiga lärandemiljöer i förskolor av hög kvalitet och med väl utbildade lärare har positiva effekter på barns lärande och utveckling, speciellt för barn från socialt och ekonomiskt utsatta uppväxtmiljöer, har bekräftats i flera studier och forskningsöversikter

(Melhuish m.fl., 2015; Persson, 2015). De tidiga insatsernas betydelse för hur elever presterar i skolan har speciellt uppmärksammas. Denna kunskap är numera allmängods i många sammanhang och används som argument för att nationer ska reformera utbildningen och satsa mer på tidiga insatser (Dir. 2020:24; OECD, 2017; SOU 2021:33).

Inriktningen på och konkretisering av de tidiga insatserna problematiseras emellertid sällan i policy. Kravet på att utbildning för de yngre barnen ska vara inriktad på att uppfylla specifika kunskapskrav för att kvalificera barnet för den kommande skolan, har dock kritiserats av förskoleforskare (Moss, 2015). Kritiken har riktat sig mot att en utbildning för de yngsta barnen som är ensidigt inriktad på kunskapskrav och att kvalificera barnen inför kommande skolstart, riskerar att förlora en demokratisk helhetssyn på barnets lärande och utveckling. Campbell-Barr (2012) menar att tidiga insatser har blivit ett politiskt mantra för att genomföra reformer som syftar till att effektivisera utbildning för att bättre kunna kvalificera barnen till skolans kunskapskrav. I svenska utbildningspolitiska sammanhang är argument för tidiga insatser flitigt använda för att motivera ny policy och reformer riktade mot förskola och förskoleklass.

Ackesjö och Persson (2019) karakteriserar ovan beskrivna utveckling som en pågående skolarisering av utbildning för de yngre barnen, det vill säga ett närmande till grundskolan och ett fjärmande från förskolan. Syftet med denna essä är att problematisera skolariseringens konsekvenser och diskutera vad som händer då ”mantrat” om tidiga insatser konkretiseras till politiska reformer. Detta görs med exempel hämtade från den svenska förskoleklassen.

### **Motiv till skolarisering och tidiga insatser**

Skolarisering kan ses som en policyprocess i vilken utbildning för de yngsta barnen i utbildningssystemet karakteriseras av två samtidiga förflyttningar: för det första att den fjärmar sig från förskolans historiska tradition att sammanfläta omsorg-lärande-lek i vad som i en social-pedagogisk tradition karakteriseras som EduCare (Ackesjö & Persson, 2019). För det andra att det sker ett närmande till grundskolan utifrån kravet att utbildningen ska kvalificera barnet till nästkommande skolform. Det innebär att det är grundskolans krav som anger vilka kunskaper, kompetenser och förmågor som utbildningen och undervisningen ska ge barnen. Denna utveckling är i det svenska utbildningssystemet tydligast för förskoleklassens position men påverkar också förskolan.

Skolariseringen har motiverats utifrån skilda utgångspunkter och utifrån olika samhällsliga intressen. Den har drivits fram av *ekonomiska motiv* som tar fasta på att ett samhälles investeringar i tidiga utbildningsinsatser är ekonomiskt lönsamma på längre sikt. Argumentet att tidiga insatser är både billigare och mer effektiva än senare insatser har starkt stöd i ekonomisk forskning. Inte minst har 2000 års Nobelpristagaren i ekonomi, James Heckman, i en

rad studier (Heckman, 2000; 2006) påvisat att tidiga insatser i form av förskola och andra lärandemiljöer som riktas till missgynnade grupper är lönsamma över tid. Slutsatsen är klar: ju längre man väntar med insatser för barn i riskgrupper desto mer kostsamt kommer det att bli för samhället. Man får helt enkelt mer för pengarna enligt denna retorik.

Inom detta perspektiv betraktas barn som individer vilka förkroppsligar ett samhälles ekonomiska investeringar genom att tidigt utveckla kunskaper, kompetenser och andra förmågor som är gynnsamma för ett samhälles ekonomi. Barnet ses ur detta policyperspektiv som en Homo economicus, en individ för vilken samhället bör sträva efter att minimera eller reducera de framtida ekonomiska riskerna genom tidiga investeringar och insatser.

Detta policyperspektiv är idag en integrerad del av den globala och nationella kunskapsekonomin där tidiga insatser erkänns som ett effektivt sätt till ökad produktivitet och ekonomisk tillväxt. Det får också stöd i empirisk forskning. I Sverige har positiva effekter av tidiga insatser till exempel bekräftats av ekonomer i en välgjord historisk registerstudie med kohorter från befolkning födda 1930–1940 (Fischer m.fl., 2020). Slutsatsen från studien är att mer undervisning i form av längre terminer under det första skolåret ger betydande effekter på sysselsättning och framtida inkomster, särskilt för kvinnor. Resultaten tyder på, skriver forskarna, att de positiva effekterna är en följd av att längre terminer och mer undervisning i tidig ålder förbättrade elevernas grundläggande färdigheter. I rapporten specificeras emellertid inte *vad* i den tidiga undervisningens form och innehåll som ger dessa positiva effekter, vilket är viktigt för vår problematisering av vad tidiga insatser kan betyda då de konkretiseras till utbildningspolitik.

Skolariseringen drivs också fram av *globala motiv* som framhåller de nationella utbildningarnas internationella konkurrenskraft. De globala processerna har i de flesta nationella utbildningssystem bidragit till att utbildning för de yngre barnen har ett ökat fokus på global performativitet, det vill säga att den svenska utbildningens konkurrenskraft och kvalitet synliggörs och mäts i relation till andra nationella skolsystem. Internationella mätningar såsom PISA, TIMMS och PIRLS spelar därvid en särskilt betydelsefull roll och utgör ett återkommande motiv för att reformera det svenska skolsystemet.

De internationella testerna har också visat att den socio-ekonomiska familjesituationen fortsatt spelar stor roll för hur elever presterar. I ett internationellt jämförande tidsperspektiv, det vill säga jämfört med övriga OECD-länder, ligger Sveriges PISA-resultat kvar på en genomsnittlig nivå när det gäller hur likvärdigt skolsystemet är (Skolverket, 2016; 2019). Svensk skola är dock mindre likvärdig än skolan i övriga Norden. Det går inte att se någon förbättring under senare år. Resultaten i PISA visar att elever som går i skolor med en mindre gynnsam socioekonomisk elevsammansättning riskerar att få sämre undervisning (Skolverket, 2019). Ett av de problem som formuleras i olika slags policytexter utifrån dessa resultat är skolans ojämlikhet och bristen

på likvärdig utbildning. Tidiga utbildningsinsatser ses utifrån denna problembeskrivning som en viktig investering för att minska utslagning av elever i de senare årskurserna. Under lång tid har den politiska uppmärksamheten därför riktats mot hur utbildningen i de tidiga åren, exempelvis förskola och förskoleklass, kan motverka social ojämlikhet, öka likvärdigheten och verka för att alla barn är bättre kvalificerade inför skolans krav (Ackesjö & Persson, 2020). Vi kan kalla det för skolariseringens *demokratiska motiv*.

Hur utbildningen för de yngre barnen kommer att utvecklas i framtiden blir ur ett policyperspektiv en fråga om vem som har makten att definiera utbildningens problem och hur dessa problem ska lösas i framtiden. Policy bidrar därför med berättelser om de problem som ska lösas och den riktning som utbildningen bör ta för att lösa problemen (Lindblad & Popkewitz, 2004). Det uppstår naturligtvis motstånd och en maktkamp kring dessa berättelser. Vi ska här se på hur kritiken mot en ökad skolarisering formuleras.

### **Konsekvenser av skolarisering i utbildning för de yngre barnen**

Att tidiga insatser är ekonomiskt lönsamma, drivs fram av demokratiska motiv och har internationella mätningar som referenspunkter behöver inte med automatik leda till en skolarisering av utbildningen. Man kan ju istället tänka sig att tidiga insatser i huvudsak består av satsningar på barns lek, eget undersökande och att utbildning för de yngre barnen fokuserar barns generiska förmågor. Det skulle i så fall innebära att utbildningen positionerar sig närmare förskolans tradition och arbetssätt. Vi finner emellertid att policyriktningen går åt andra hållet, den fjärrar sig från förskolan och närmar sig grundskolan. Farhågorna om vad denna positionsförflyttning kan medföra för utbildningen ger flera forskare uttryck för.

De ekonomiska motiven för tidiga insatser tas upp av Campbell-Barr (2012) i en artikel med titeln *Early years education and the value for money folklore*. I artikeln skärskådas de teoretiska och empiriska grunderna för tidiga insatser. Campbell-Barr menar att uppfattningen att tidig utbildning ger valuta för pengarna har ingraverats i diskurser om varför nationer ska investera i tidiga skolformer. Tidiga insatser har blivit en folksägen i politikens argumentation för tidiga investeringar – investera nu, spara senare. Begreppet folksägen använder Campbell-Barr för att beskriva hur populära myter och föreställningar blivit till politiska narrativ som berättas och återberättas i globala och nationella sammanhang.

Campbell-Barr (2012) vill peka på konsekvenserna och den riktning på utbildning och omsorg som mantrat om tidiga insatser får då denna ”folksägen” blir till konkret politik. Det nationella sökandet efter framgångsfaktorer i kunskapsekonomin på den globala nivån leder till att utbildning för de yngsta barnen i utbildningssystemet allt mer kommer att ha fokus på att kvalificera dem utifrån grundskolans krav. Nordiska förskoleforskare har pekat på att en sådan inriktning riskerar att underminera den nordiska för-

skolemodellen och ambitionen att sammanlänka omsorg, lärande och utbildning, vad som betecknas som Edu-Care (Broström, 2017; Pettersson m.fl., 2017).

I den internationella debatten om förskolans utveckling har denna utveckling har mött motstånd. I Frankrike har forskare karakteriserat skolarisering av utbildningen som en urholkning av den franska förskolans (ecole maternelle) innehåll och inriktning (Garnier, 2011). De tidigare sammanflätade principerna: omsorg, utbildning och skolförberedelse, har under en 30-årsperiod omvandlats till att förskolan ska förbereda barnen inför den kommande skolgången. I en analys av politiska styrdokument för den danska förskolan menar Jensen m.fl., (2010) att policy för de yngre barnens utbildning tenderar att endast betona en begränsad del av läroplanen och att politiken vill se ett mer standardiserat testande av barns kunskaper och förmågor. I anslutning till denna tendens vill Broström (2017) att förskolan ska utveckla ett nytt lärandebegrepp för att stå emot trenden. Moss (2015) har under en längre tid riktat kritik mot att utbildning för de yngsta barnen riskerar att bli alltför inriktad mot mätbara kunskaper istället för att ha en demokratisk helhetssyn på barnets lärande och utveckling.

En farhåga som forskarna ger uttryck för är att det innebär en ökning av mätningar och tester av barns förmågor och kunskaper, och att dessa tester blir alltmer betydelsefulla för hur utbildning och undervisning genomförs. Vi kan konstatera att mätningar och testandet av kognitiva förmågor har blivit en allt vanligare företeelse runt om i världen. I boken *The Global Testing Culture* (Smith, 2016) ger forskare från olika länder exempel på hur de under de senaste årtiondena har kunnat se en snabb expansion av testning av elever och hur dessa är kopplade till ambitioner att mäta och jämföra kvalitén i de nationella utbildningarna med varandra. Testerna tenderar att bli alltmer standardiserade för att jämförelser och rangordningar ska kunna göras.

Kritiken mot en ökad skolarisering handlar alltså inte i första hand om betydelsen av tidiga insatser. Den riktar sig istället mot att tidiga insatser utformas i riktning mot en ökad skolarisering och att det får konsekvenser för utbildningen av de yngre barnen. Det finns farhågor om att den holistiska synen på barns utveckling och lärande urholkas. Skolariseringen sätter fokus på hur barn ska kvalificeras till nästa utbildningsnivå och fokuserar barns kognitiva förmågor. Kritiker menar också att det leder till ett ökat testande och en snäv syn på vad barn ska lära sig. I vår fortsatta problematisering av skolariseringens konsekvenser ska vi därför se närmare på den svenska förskoleklassens utveckling och dess kartläggning av elevers matematiska medvetenhet och språkliga förmågor.

#### *Ett empiriskt exempel – kartläggning av barns matematiska och språkliga förmågor*

Det är ingen överdrift att den svenska förskoleklassen, under den relativt korta tid den existerat som skolform, har varit föremål för starka politiska

ambitioner. Under de senaste åren har ett nytt läroplanskapitel införts och förskoleklassen har gjorts obligatorisk för alla sexåringar att delta i. I vårt projekt *Förskoleklassen i en brytningstid*<sup>1</sup> har vi undersökt reformeringen av den svenska förskoleklassen. Genom att använda multipla metoder (intervjuer, foto, dokumentanalyser, enkäter) har vi skapat oss en bild av hur lärare, rektorer och skolhuvudmän tolkar förskoleklassens uppdrag i ljuset av ny policy. Ett tydligt resultat är att förskoleklassens lärare uppfattar den nya policyn för förskoleklassen, och då speciellt läroplanens tillägg om förskoleklassen, som ett legitimt erkännande av förskoleklassen som skolform men också av dem själva som profession (Lago m.fl., 2018). Vi har analyserat hur framställning av det sexåriga barnet har förändrats i policydokument; från beskrivningar av den omogna sexåringen till formuleringar om den presterande och skolpliktiga eleven (Ackesjö & Persson, 2020).

De mer övergripande politiska motiven för reformeringen av förskoleklassen är att svenska elevers kunskapsresultat i internationella kunskapsmätningar har sjunkit. Dessutom visar resultaten från de nationella proven att en relativt stor andel elever inte når kravnivåerna i svenska och matematik i årskurs 3 (Dir. 2015:65). Den politiska argumentationen är att fler och tidigare insatser och åtgärder behövs som kan förbättra kunskapsnivån i den svenska skolan. Förskoleklassens kvalificerande och skolförberedande uppdrag kommer därför att betonas och förskoleklassens tidigare sociala, barncentrerade och lekbaserade position förskjuts i denna process mot ett snävare fokus på kunskap och lärande (Ackesjö & Persson, 2019). Det anges starka ekonomiska och demokratiska motiv för att förskoleklassen ska förändras. Genom nya utbildningsreformer förväntas förskoleklassen kunna bryta sambandet mellan elevernas resultat och föräldrars utbildningsnivå, något som på längre sikt förväntas gynna den nationella ekonomin, bidra till välfärden och främja den framtida arbetsmarknaden (Regeringens proposition, 2017/18:18). En dominerande kvalificeringstanke leder också till en policydiskussion om hur man kan ”säkerställa” att barnen/eleverna har de nödvändiga kunskaper och förmågor som krävs för att de ska klara den fortsatta skolgången.

Det är emellertid inte helt okomplicerat att mäta elevers kunskapsnivåer i förskoleklassen. Enligt läroplanen finns det inga kunskapskrav i förskoleklassen (Skolverket, 2020a) och de kunskapsområden som beskrivs i läroplanen behöver inte motsvara aktiviteter, moment eller teman i undervisningen (Skolverket, 2020b). Så hur ska man då veta om sexåringarna i förskoleklassen har tillräckliga kunskaper och förmågor för att vara förberedda inför grundskolans krav? Det sätt som politiken har löst denna problematik på är att införa en obligatorisk kartläggning av sexåriga barns språkliga medvetenhet och matematiskt tänkande. Kartläggningen gjordes obligatorisk 2019 i samband med att reformen om åtgärdsgarantin introducerades.

Kartläggningarna som ska genomföras i förskoleklassen fokuserar på två domäner: barns språkliga medvetenhet och matematiskt tänkande. Varje

domän är uppdelad i fyra moduler med olika fokus, och varje modul ska bedömas utifrån tre eller fyra aspekter. Totalt blir detta cirka 15 aspekter som ska kartläggas inom språklig medvetenhet och 15 aspekter inom matematiskt tänkande. Totalt ska alltså 30 aspekter av varje elevs kunskaper kartläggas. Kartläggningarna är nationellt standardiserade för att garantera likvärdighet och är kopplade till den politiskt beslutade åtgärdsgarantin. Målet med åtgärdsgarantin är inte att säkerställa att alla elever lär sig grundläggande matematik eller att de lär sig läsa och skriva i förskoleklass. Snarare ska reformen säkerställa att alla elever som behöver stöd identifieras tidigt och garanteras det stöd de behöver (Regeringens proposition, 2017/18:18; SOU 2016:59).

De politiska argumenten bakom införandet av obligatorisk kartläggning i förskoleklassen (SOU 2016:59), är tvådelade. Dels handlar det om att kartläggningarna förväntas bidra till att läraren bättre kan anpassa undervisningen till elevernas faktiska kunskapsnivåer och behov, dels handlar det om att tidiga insatser ska kunna sättas in. Om resultaten från kartläggningarna i förskoleklassen visar att någon elev riskerar att inte nå kunskapskraven i svenska, svenska som andraspråk och matematik i årskurs 3 ska extra stöd sättas in omedelbart. Det centrala ekonomiska argumentet är, helt i enlighet med retoriken om Human Capital, att tidiga insatser både är billigare och mer effektiva än senare (Regeringens proposition, 2017/2018:18).

En standardiserad och obligatorisk kartläggning av förskoleklasseleverna förordas alltså som ett sätt att få reda på elevers kunskapsnivåer så att lärare kan ge relevant stöd till dem som riskerar att inte klara kraven i den fortsatta skolgången. Kartläggningen får emellertid andra konsekvenser då den transformeras till lokal praktik.

### *Kartläggning som testning och bedömning*

Att kartlägga sexåringarnas förmågor handlar om att göra bedömningar. Smith (2016) skiljer mellan tester som examination – med fokus på vad eleverna presterar – och test som bedömning. Det senare görs med syfte att ge underlag för att förbättra undervisning medan det förra handlar om att kontrollera om elever har de kunskaper som krävs. Utifrån våra observationer av nära 50 timmars genomförande av kartläggningen i olika förskoleklassrum sluter vi oss till att våra projektskolor uppvisar en stor variation i hur bedömningarna genomförs (för detaljerade beskrivningar, se Ackesjö, 2021).

En samlad översiktsbild av våra observationer ger vid handen att genomförandet av kartläggningen å ena sidan kan vara starkt individualiserat. Lärarna lägger då tonvikt på att varje elev enskilt ska lösa uppgifterna och att de inte ska samarbeta eller hjälpa varandra. Barnen arbetar individuellt med att lösa uppgifterna och pratar inte så mycket med varandra. De frågar inte heller läraren utan väntar tills hen kommer fram till dem. Lärarnas frågor och instruktioner avser att lotsa den enskilda eleven fram till *rätt svar*. Om de inte

löser uppgiften på rätt sätt får de reda på att det är fel och att de ska försöka igen. Lärarna ger beröm (mest) eller klander. Varje barn får enskilt beröm om de löst uppgifterna och ett ”nej” om de inte gjort det rätt. Läraren tar en stor del av talutrymmet och barnen svarar när de blir tillfrågade.

Å andra sidan kan kartläggningarna genomföras i en problemlösande karaktär där budskapet är att ”nu ska vi lösa ett problem tillsammans”. Genomförandet blir därmed en kollektiv uppgift. Läraren poängterar att *barnen ska samarbeta* och prata med varandra. Det förekommer *ingen lotsning* till rätt svar och inga ledande frågor. I de fall som barnen inte kommer fram till lösningen på uppgiften görs detta inte till något problem. Inget beröm eller klander från lärarens sida. Läraren ger instruktioner men det största tal- och handlingsutrymmet ges till barnen.

Det verkar också finnas en osäkerhet om hur lärarna ska använda resultaten av kartläggningen, hur den ska följas upp och vem som ska göra uppföljningen. Vår slutsats är densamma som Skolinspektionen (2020) gör i sin utvärdering av kartläggningen i förskoleklass. Kartläggningen framstår som en särskild och tydliggjord praktik medan uppföljningen är mer diffus och oklar. Kartläggningen genomförs i många förskoleklasser som ett test som ”examineras” och kontrollerar om eleverna har de kunskaper som krävs i en given situation. I andra förskoleklasser fungerar kartläggningen som ett bedömningsinstrument för att utveckla undervisningen, dock verkar det osäkert i vilken riktning undervisningen ska utvecklas (Ackesjö, 2021).

Det finns stora variationer i hur kartläggningarna genomförs, analyseras och följs upp, vilket skapar konsekvenser både i praktiken men också i relation till insatsens syfte. En orsak till den variation vi finner skulle kunna vara att kartläggningen blir en integrerad del av den lokala institutionella kulturen. Kartläggningen genomförs på samma sätt som den ordinarie undervisningen brukar gå till, vilket leder oss till nästa tema.

#### *Kartläggningens standardisering motverkas av de institutionella kulturernas mångfald*

Kartläggningen och den statliga åtgärdsgarantin är exempel på nya policy-åtgärder som ska garantera att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få särskilda utbildningsinsatser i förskoleklassen. Utifrån direktiven om åtgärds-  
garantin kan vi utläsa motiv som ökad likvärdighet, ökad målpuppfyllelse och en vilja att förändra förskoleklassen till en mer målstyrd skolform. Därför är också kartläggningen standardiserad med utförliga anvisningar om hur varje moment ska genomföras. Det ska göra det möjligt att jämföra resultat mellan förskoleklasser och eventuellt också rikta resurser till de som behöver det mest. Standardisering är en typisk byråkratisk institutionell logik utifrån en tankefigur att ”om vi bara gör likadant så kommer resultaten att kunna jämföras”.

Våra studier (Ackesjö, 2021; Lago m.fl., 2020) visar emellertid att kartläggningen genomförs på väldigt olika sätt utifrån lokala förutsättningar som



tid, fysisk plats, tillgång till lärare med mera. Men det är inte bara de materiella och personella förutsättningarna som påverkar kartläggningens genomförande. Det tycks snarare vara den lokala institutionella kulturen i förskoleklassen som har störst betydelse för hur lärare agerar och resonerar om kartläggningen. Istället för en standardiserad nationell kartläggning finner vi en betydande lokal variation; moment läggs till i kartläggningen, vissa delar av instruktionerna bortses från och några av momenten anpassas till eleverna och som visades ovan, kartläggningen anpassas till den lokala institutionella undervisningskulturen. Även genomförandet och dokumentationen av elevernas förmågor gjordes på olika sätt, ibland används egenhändigt konstruerade bedömningsmatriser istället för de nationellt standardiserade dokumenten. I några förskoleklasser dokumenteras barnens resultat som testningsinstrument och i andra som ett bedömningsinstrument.

Det verkar fullt rimligt att det finns en stor lokal variation och att ett standardiserat kartläggningsinstrument anpassas till en lokal institutionell kultur som ett uttryck för ett gemensamt förhållningssätt: ”så här gör vi i vår förskoleklass”. Policyreformer möter en institutionell kultur med normer, regler och praktiker som formats av aktörerna under en längre tid. Med institutionsforskaren Bodens ord, är det en ”fluid, local production” (Boden, 1994, s. 27).

Vår tolkning är att policy tolkas och genomförs i lokala institutionella undervisningskulturer som avgör hur ny policy tas emot och genomförs. Den lokala variationen pekar också på att skolarisering är en komplex process som växer fram i samspel mellan nationell styrning och lokala förutsättningar.

## Avslutning

Betydelsen av tidiga insatser har stort stöd i pedagogisk och ekonomisk forskning, och har anammats av politiker på global, nationell och lokal nivå. Tidiga insatser drivs på policynivå som en av de viktigaste interventionerna för att öka barns kunskapsnivåer, kvalificera för fortsatt skolgång och verka för utbildningens likvärdighet. Det råder alltså en slags konsensus om betydelsen av tidiga insatser. Tidiga insatser har blivit ett mantra som öppnar dörrar för reformeringen av utbildning för de yngsta barnen. I denna essä har vi problematiserat vad policy om tidigare insatser innebär då de blir till konkret politik och pedagogiska insatser. Vad vi ser är en ökad skolarisering av utbildning för de yngre barnen.

Den process som vi benämner skolarisering (Ackesjö & Persson, 2019; Garnier, 2011) drivs fram av flera viktiga politiska och samhällseliga motiv. Skolariseringen har ekonomiska motiv med inspiration från Human Capital, demokratiska motiv för att öka den sociala jämlikheten och likvärdigheten, pedagogiska motiv för ökad utbildningens måluppfyllelse och globala motiv för att öka den nationella konkurrenskraften inom utbildningssektorn. Gemensamt för dem är att de framhåller betydelsen av tidiga insatser. Till-

sammans bildar de en stark kraft för styrning av utbildningen i en riktning mot skolarisering.

Denna essä placeras därmed in i det utbildningspolitiska samtalet som under 2000-talet genomsyras av en innehålls- och resultatorienterad diskurs som karaktäriseras av globalisering, målstyrning, marknadsorientering och individualisering. Utbildning ses som avgörande för en nations konkurrenskraft, och åtgärder som genomförs får därför ekonomiska incitament. De aktuella reformerna av utbildningen för sexåringarna har motiverats av en uppmålad problembild bestående av bristande kvalitet och likvärdighet i utbildningen (Ackesjö & Persson, 2019) och har tydliga referenser till svenska elevers låga resultat i internationella kunskapsmätningar som exempelvis PISA. Sökandet efter framgångsfaktorer för ökat lärande samt för att kvalificera barn för fortsatt skolgång har i de flesta nationella utbildningssystem bidragit till läroplansförändringar med ökat fokus på performativitet samt mätbarhet av lärandemål. Detta har också under det senaste decenniet lett till läroplaner med tydligt fokus på resultat (Wahlström & Sundberg, 2018). I flera steg transformeras det vi här har betecknat som mantrat om tidiga insatser, från policy till en lokal praktik.

Forskare har hyst farhågor om att denna process leder till en snäv syn på utbildningens demokratiska syfte (Moss, 2015) och en urholkning av den skandinaviska modell som betonat integrering av omsorg, lek och lärande (Broström, 2017). Andra har pekat på att vi kommer att få se en ökad test- och bedömningskultur som bygger på de kunskapskrav som ställs i nästkommande skolform (Campbell-Barr, 2012).

Vi har i denna essä belyst skolariseringen i det svenska utbildningssystemet utifrån förskoleklassens förändrade uppdrag och kartläggningen av elevernas matematiska och språkliga förmågor. Några tendenser kan då framhållas. För det första att förskoleklassens uppdrag har förändrats; från att ha framställts som en brygga mellan förskolans och skolans traditioner blir den alltmer riktad mot att kvalificera barnet till grundskolan och dess kunskapskrav. Detta skapar ett barn som ständigt ska förberedas för något kommande, inte ett barn i varande i en pedagogisk praktik som är redo att ta emot alla barn. För det andra att kartläggningen i vissa förskoleklasser blir till testning och examination istället för att vara ett bedömningsinstrument för utveckling av undervisningen och stöd till de barn som inte lyckas så väl i testerna.

Slutligen, betydelsen av tidiga insatser är väl belagt i forskning men risken är att den blir till ett mantra som premierar standardisering, mätbarhet och kvalificering då den omsätts i policy som verkar i riktning mot en skolarisering. I sökandet efter framgångsfaktorer blir tidiga insatser ett redskap för nationer att öka sin konkurrenskraft och för skolformer som riktar sig till de yngsta barnen, ett diskursivt argument för ökad skolarisering. De politiska konsekvenserna och den konkreta praktik som blir resultatet av tidiga insatser behöver därför få mer kritisk uppmärksamhet än vad som är fallet idag.

## NOTER

<sup>1</sup> Förskoleklassen i en brytningstid. Konsekvenser av positionsförskjutningar i ett reformerat utbildningslandskap, finansierat av Vetenskapsrådet 2018 – 2021 (Ackesjö, dnr. 2017-03592).

## REFERENSER

- Ackesjö, Helena (2021). Early assessments in the Swedish preschool class: Coexisting logics. *Ceprastriben*, (27), 34-49. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.417>
- Ackesjö, Helena, & Persson, Sven (2019). The schoolarisation of the preschool class: Policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127-136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ackesjö, Helena, & Persson, Sven (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseven: En dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 71-87. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Boden, Deidre (1994). *The business of talk: Organizations in action*. Polity Press.
- Broström, Stig (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1270196>
- Campbell-Barr, Verity (2012). Early years education and the value for money folklore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 423-437. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704764>
- Dir. 2015:65. *En läsa-skriva-räkna-garanti*. Regeringen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2015/06/dir.-201565/>
- Dir. 2020:24. *En tioårig grundskola*. Regeringen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2020/03/dir.-202024/>
- Fischer, Martin, Karlsson, Martin, & Nilsson, Therese (2020). *Långsiktiga effekter av mer undervisningstid*. SNS analys 64.
- Garnier, Pascale (2011). The scholarisation of the French école maternelle: Institutional transformations since the 1970s. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 553-563. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623539>

- Heckman, James, J. (2000). *Invest in the very young*. Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Heckman, James J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.  
<https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Jensen, Anders Skriver, Broström, Stig, & Hansen, Ole Henrik (2010). Critical perspectives on Danish early childhood education and care: between the technical and the political. *Early Years*, 30(3), 243-254.  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506599>
- Lago, Lina, Ackesjö, Helena, & Persson, Sven (2018). Erkännandets dynamik: Förskoleklasslärarens tolkningar av ny läroplanstext. *Educare*, 2018(1), 7-25.  
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.1.1>
- Lago, Lina, Persson, Sven, & Ackesjö, Helena (2020). Förskoleklassens institutionella kulturer. *Utbildning och Demokrati*, 29(1), 85-108. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i1.1138>
- Lindblad, Sverker, & Popkewitz, Thomas (Red.). (2004). *Educational restructuring: International perspectives on traveling policies*. Information age publishing.
- Melhuish, Edward, Ereky-Stevens, Katharina, Petrogiannis, Konstantinos, Ariescu, Anamaria, Penderi, Efthymnia, Rentzou, Konstantina, Tawell, Alice, Slot, P., Broekhuizen, Martine, & Leseman, Paul (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. CARE project.  
<http://ecec-care.org/resources/publication>.
- Moss, Peter (2015). There are alternatives!: Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 226-238.  
<https://doi.org/10.1177%2F2043610615597130>
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Persson, Sven (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: Innebörder och indikatorer*. Vetenskapsrådet.
- Pettersson, Daniel, Prøitz, Tine S., & Forsberg, Eva (2017). From role models to nations in need of advice: Norway and Sweden under the OECD's magnifying glass. *Journal of education policy*, 32(6), 721-744. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1301557>
- Regeringens proposition 2017/18:18. *Läsa, skriva, räkna – en åtgärdsgaranti*.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2017/09/prop-20171818/>
- Skolinspektionen (2020). *Kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklass*. Skolinspektionen.  
<https://www.skolinspektionen.se/aktuellt/nyheter/kartlaggning-och-tidiga-stodinsatser-i-forskoleklassen/>

- Skolverket (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2016/pisa-2015.-15-aringars-kunskaper-i-naturvetenskap-lasforstaelse-och-matematik>
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap>
- Skolverket (2020a). *Förskoleklassen: Ett kommentarmaterial till läroplanens tredje del*. Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial>
- Skolverket (10 november 2020b). *Så använder du läroplanen för förskoleklassen*.  
<https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/laroplan-for-forskoleklassen/sa-anvander-du-laroplanen-for-forskoleklassen>.
- Smith, William C. (red.) (2016). *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Oxford Studies in Comparative Education, Symposium.
- SOU 2016:59 *På goda grunder: En åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik*.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>
- SOU 2021:33 *En tioårig grundskola: Införandet av en ny årskurs 1 i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/05/sou-202133/>
- Wahlström, Ninni, & Sundberg, Daniel (2018). Discursive institutionalism: Towards a framework for analysing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33(1), 163-183. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879>

*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