

Pedagogisk forskning i Sverige

PfS.

Vol. 28 No. 4 2023

Förändring och kontinuitet 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. 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, professor och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionssekreterare: Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

Redaktionsassistenter: Anna Wahlgren och Josef Qaderi, doktorander, 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

Onlineportal: www.pedagogiskforskning.se

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

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
--------	---

Artiklar

Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad: en studie av insatser som genererar faktorer <i>Magnus Levinsson, Anita Norlund & Lill Langelotz</i>	7
Barns berättelser om spel i kamratgruppen <i>Helen Melander Bowden</i>	38
Undervisning i ett fritidshem för alla? <i>Marina Wernholm</i>	64
Hur diskrimineringslagstiftning blir till en lösning för skolan – en policyanalys av barn- och elevskyddslagens framväxt <i>Maria Rosén</i>	89
Teknisk, praktisk och frigörande kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete <i>Eva Kane</i>	117
Didaktik i fritidshem ur svenska rektorers perspektiv: särskiljande föreställningar möter pedagogisk praktik <i>Lena Boström, Helene Elvstrand & Monica Orvebag</i>	142
Kartläggning av elevers kunskaper och kompetenser på Språkintröduktionsprogrammet <i>Åsa Wedin</i>	172

Gymnasieelevers kontextuella meningsskapande – agens i teori och praktik 194
Tina Kullenberg, Anders Eklöf & Lars-Erik Nilsson

English summaries 219

Förord

Välkommen till ett nytt nummer av Pedagogisk forskning i Sverige. I det här numret får du ta del av åtta bidrag som på olika sätt adresserar frågor om förändring och kontinuitet i pedagogiska verksamheter.

Magnus Levinsson, Anita Norlund och Lill Langelotz undersöker i sin artikel *Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad: en studie av insatser som genererar fakturer* lärares kompetensutveckling i en decentraliserad utbildningssektor. Utifrån studier av kompetensutvecklingsfakturer från tre olika kommuner diskuteras frågor om kompetensutvecklingens inriktning och prioriteringar med hjälp av Bernsteins begrepp instruktionell, och regulativ diskurs. Resultatet synliggör innehållet i lärares kompetensutveckling och vilka aktörer som verkar på kompetensutvecklingsmarknaden.

I artikeln *Barns berättelser om spel i kamratgruppen* studerar Helen Melander Bowden tioåriga pojkars samtal om dataspel Minecraft och hur innehåll och struktur förhandlas och omförhandlas i dessa samtal. Resultatet visar att pojkarnas berättelser växer fram i ett komplext samspel där de intar en rad olika roller.

I sin artikel *Undervisning i ett fritidshem för alla?* problematiserar Marina Wernholm fritidshemslärares syn på stöd till elever i fritidshem. Resultatet av den Foucaultinspirerade diskursanalysen visar på fyra framträdande diskurser bland fritidshemslärarna – talet om värderationell undervisning, talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, talet om undervisning i en komplex vardag och slutligen talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

Maria Rosén undersöker i artikeln *Hur diskrimineringslagstiftning blir till en lösning för skolan – en policyanalys av barn- och elevskyddslagens framväxt* barn- och elevskyddslagen, och hur denna konstrueras som en lösning för skolan i en kontext av tilltagande juridifiering. Resultatet visar att diskrimineringslagstiftningen, som en lösning för skolan, möjliggjordes genom en aktiv svensk politik där EU användes som ett politiskt redskap.

I artikeln *Teknisk, praktisk och frigörande kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete* utforskar Eva Kane vilka kvaliteter som synliggörs i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete. Det empiriska materialet består av samtal mellan forskare och fritidshemspersonal i ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt och analysen tar sin utgångspunkt i Habermas teori om

tekniska, praktiska och frigörande kunskapsintressen. Resultatet visar att fritidshemspersonalen rör sig mellan olika kunskapsintresse men att det är först när det sker förändring i verksamheten som det går att tala om ett kunskapsintresse med frigörande kvaliteter.

Lena Boström, Helene Elvstrand och Monica Orwehag undersöker i artikeln *Didaktik i fritidshem ur svenska rektorers perspektiv: särskiljande föreställningar möter en pedagogisk praktik* hur rektorer uppfattar didaktikbegreppets innebörder i fritidshemmet. Det empiriska materialet består av en webbenkät med öppna och slutna frågor som besvarats av 51 rektorer. Resultatet visar att rektorer generellt sett har en knapphändig förståelse av didaktikbegreppet som inte skiljer sig nämnvärt åt oavsett om rektorerna själva anger att de har större eller mindre förståelse för begreppet. Vissa kopplingar görs till undervisningsbegreppet, men då framför allt kopplat till skolan.

I artikeln *Kartläggning av elevers kunskaper och kompetenser på Språkintruktionsprogrammet* studerar Åsa Wedin användningen av Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever på Språkintruktionsprogrammet. Innehållsanalyser har gjorts av kartläggningsmaterial, individuella studieplaner och betyg från en skola. Studiens resultat visar på en bristfällig kartläggning av elevers kunskaper samt att den kartläggning som görs inte används i tillräcklig utsträckning som underlag för planering av enskilda elevers undervisning. Även dokumentationen genom den individuella studieplanen uppvisade brister och kopplingen mellan den individuella studieplanen och kartläggningen var oklar.

I Tina Kullenbergs, Anders Eklöfs och Lars-Erik Nilssons artikel *Gymnasieelevers kontextuella meningsskapande – Agens i teori och praktik* diskuteras avslutningsvis två kontrasterande agensbegrepp, instrumentell agens och författaragens. Datamaterialet består av yttranden om grupparbete i skrivande från gymnasieelever på 1970-talet och idag. Resultatet visar på en förskjutning där eleverna på 70-talet uppvisade en tydlig författaragens medan dagens elever i högre utsträckning uppvisar en instrumentell agens.

Vi önskar er trevlig läsning och en god fortsättning på det nya året!

/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige

Innehåll och pedagogiska diskurser på lärares kompetensutvecklingsmarknad: en studie av insatser som genererar fakturer

Magnus Levinsson

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Anita Norlund

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås

Lill Langelotz

Institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås och Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

ABSTRACT

Syftet med den här artikeln är att bidra med fördjupad kunskap om innehållet i lärares kompetensutveckling i en decentraliserad utbildningssektor. Specifikt fokus riktas mot hur innehållet i denna kompetensutveckling relaterar till lärares undervisningsuppdrag att utveckla såväl kunskaper som värderingar hos elever. Artikeln tar sin utgångspunkt i 679 kompetensutvecklingsfakturer från tre socio-ekonomiskt olika kommuner i Sverige. Teoretiskt är studien baserad i Bernsteins fenomen *pedagogisk diskurs*, som i sin tur bidrar med de analytiska begreppen *instruktionell* och *regulativ* diskurs vilka har styrkt analysen av fakturamaterialet. Resultatet åskådliggör i vilken grad kompetensutvecklingsinnehållet orienteras mot ämneskunskaper och generella kompetenser (instruktionell diskurs) respektive det som rör elevers värderingar (regulativ diskurs). Vidare illustrerar resultatet flera samband mellan kompetensutvecklingens diskursiva inriktning, skolform (grundskola och gymnasium) och typ av kompetensutvecklingsaktör. Analysen visar också att innehållet i lärares kompetensutveckling karaktäriseras av att lärare uppmuntras att inta en intraindividuell förändringsambition i relation till sina elever och inte av en ambition om intergruppförändring, det vill säga med syfte att utjämna skillnader mellan sociologiskt definierade grupper.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Magnus Levinsson, Anita Norlund, Lill Langelotz]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.01>

INLEDNING

Den här artikeln har fokus på innehållet i lärares kompetensutveckling och hur detta innehåll förhåller sig till lärares uppdrag, som innebär att utveckla såväl kunskaper som värderingar hos elever. Med stöd i utbildningssociologen Basil Bernsteins (2000) distinktion mellan *instruktionell* och *regulativ* diskurs studerar vi hur kompetensutvecklingen förhåller sig till detta tvådelade uppdrag. Vi riktar särskild uppmärksamhet mot hur innehållet formar den instruktionsella och regulativa diskursen i en marknadsiserad och decentraliserad utbildningssektor, där en mängd olika aktörer verkar och erbjuder lärare kompetensutveckling (Ball, 2009; Ideland & Serder, 2022; Lundahl m.fl., 2013).

I Sverige har decentraliseringsreformer medfört förändringar av kontrollen och makten över lärares kompetensutveckling (Kirsten & Wermke, 2017; SOU, 2014). Kompetensutvecklingen är ytterst huvudmannens ansvar och i den kommunala sektorn tas formellt beslut om kompetensutveckling av chefer och ledare antingen på förvaltningsnivå eller på skolnivå (Jarl, 2013; Persson m.fl., 2005). Denna utveckling tycks dels ha medfört att lärares inflytande över kompetensutvecklingen har minskat (Parding m.fl., 2018; Lärarnas riksförbund, 2021), dels att innehållet i lärares kompetensutveckling har vidgats till att också inkludera arbetsgivarintressen, där bland annat fenomen som skolutveckling har kommit att betonas (SOU, 2014; Skolinspektionen, 2015)¹. Ytterligare en konsekvens är att fler aktörer, såväl offentliga som privata, involveras i lärares kompetensutveckling och tycks konkurrera om uppdrag och resurser (Parding m.fl., 2017; SOU, 2014; Wermke, 2013). Kunskapen om denna kompetensutvecklingsmarknad är dock begränsad och det saknas framförallt studier om vilket innehåll som säljs och köps, och hur detta innehåll förhåller sig till lärares uppdrag att förmedla såväl kunskaper som värderingar—eller med andra ord hur innehållet förhåller sig till den *instruktionella* respektive den *regulativa diskursen*. Syftet med den här artikeln är därmed att bidra med kunskaper om innehållet i lärares kompetensutveckling. För att uppfylla syftet besvarar artikeln följande tre frågeställningar:

- 1) Vilka diskursiva orienteringar kan identifieras i insatser som ingår i lärares kompetensutveckling och hur stor del av insatserna kan relateras till respektive diskurs?
- 2) Vilka kompetensutvecklingsinnehåll kan identifieras i respektive diskurs och vilken typ av ambition att förändra elever impliceras av dessa innehåll?
- 3) Vilka samband kan identifieras mellan kompetensutvecklingens diskursiva inriktning, skolform och typ av kompetensutvecklingsaktör?

Kompetensutveckling kan definitionsmässigt innebära såväl formella som informella aktiviteter som lärare engagerar sig i under sitt yrkesliv för att utveckla sin kompetens och yrkesskicklighet (Langelotz, 2017; Wermke, 2013).

Vårt fokus rör dock enbart formell kompetensutveckling och specifikt den som köps av kommunala huvudmän och skolor, det vill säga den kompetensutveckling som genererar fakturor. Kompetensutveckling som exempelvis anordnas internt av rektorer eller lärare, som erhålls via reguljära kurser och program på högskola eller universitet, eller som kan ingå när kommuner köper eller hyr IKT-utrustning faller således inte inom ramen för den här artikeln.

LÄRARES KOMPETENSUTVECKLING OCH DESS INNEHÅLL

Lärares kompetensutveckling är ett omfattande forskningsfält som rymmer flera olika inriktningar (Kirsten, 2020; Wermke, 2013). Kirstens (2020) syntes av internationella översikter visar att forskningsfältets intresseområden rör allt från styrning, ledarskap, lärares lärande och samverkan mellan universitet och skola, till effekter av och beskrivningar av enskilda kompetensutvecklingsinsatser (jfr Avalos, 2011; Bolam & McMahon, 2004; Kennedy, 2014). I svensk kompetensutvecklingsforskning tycks bland annat styrningsfrågor ha rönt stor uppmärksamhet (se t.ex. Johansson & Magnusson, 2019; Kirsten & Carlbaum, 2020; Kirsten & Wermke, 2017; Parding m.fl., 2017), vilket kan förklaras av att svensk utbildningspolicy återkommande identifierat lärares kompetensutveckling som en nyckelkomponent i genomförandet av reformer (Kirsten, 2020; SOU, 2014; Wermke, 2013).

Oavsett inriktning förefaller inte innehållet i lärares kompetensutveckling ha utgjort ett primärt intresse för svensk kompetensutvecklingsforskning. Det finns dock resultat från statliga utredningar, lärarfackliga undersökningar, samt internationella jämförande studier som TIMSS, PIRLS och TALIS som bidrar med viss insikt (se t.ex. Lärarförbundet, 2016; Lärarnas Riksförbund [LR], 2006, 2021; Skolverket 2019a; SOU, 2014). Det är samtidigt viktigt att understryka att majoriteten av dessa resultat inte rör *förekomsten* av olika kompetensutvecklingsinnehåll utan andra relaterade fenomen som exempelvis upplevda kompetensutvecklingsbehov och vilka innehåll som lärare önskar mer av. LR:s (2021) undersökning tycks vara den enda som berör förekomst på ett generellt plan. Där visas att ämneskunskap, följt av IKT i undervisningen och undervisning av elever i behov särskilt stöd var det vanligast förekommande innehållet i den kompetensutveckling som lärare erbjöds under 2019. När det gäller ämnesspecifik kompetensutveckling inom läsning, matematik och naturorienterade ämnen uppskattar Kirsten (2020) den till omkring en dag per undervisningsämne och är baserat på uppgifter från TIMSS 2015 och PIRLS 2016.

Av LR:s (2021) undersökning framgår det vidare att arbetsgivaren var den mest frekventa anordnaren av kompetensutveckling, följt av ”annan anordnare”, statlig myndighet och högskola. Resultaten av undersökningen identifierar därtill vissa samband mellan respektive typ av anordnare och innehåll. Arbetsgivaren tycks i högre grad stå bakom kompetensutveckling rörande

de IKT i undervisningen, myndigheter tillhandahåller i större utsträckning insatser gällande ämneskunskap, medan högskola i högre grad anordnar kompetensutveckling rörande ämneskunskap och elever i behov av särskilt stöd. Sammantaget tyder LR:s enkät på att flera olika aktörer är involverade i lärares kompetensutveckling, vilket också bekräftas av tidigare forskning (se t.ex. Andersson & Skott, 2010; Langelotz, 2017; Parding m.fl., 2017; Wermke, 2013). Privata aktörer, som individuella konsulter och transnationella utbildningsföretag, och icke-vinstdrivande aktörer, som intresseorganisationer av olika slag, uppmärksammas emellertid inte i LR:s (2021) undersökning. Men resultat av tidigare forskning och myndighetsrapporter antyder att sådana kompetensutvecklingsaktörer spelar en roll också på kommunal nivå (se t.ex. Ideland & Serder, 2022; Skolverket, 2019b; Wermke, 2013).

Det finns internationell forskning som belyser lärares kompetensutveckling i länder som till exempel USA, England och Australien, där ansvaret för kompetensutvecklingen i olika avseenden också är decentraliserat (Kirsten, 2020; Knapp, 2003; McCormick, 2010; Mockler, 2020). Undersökningar visar exempelvis hur flera olika aktörer involveras i lärares kompetensutveckling på såväl skoldistriktsnivå i USA (t.ex. Knapp, 2003) som av lokala myndigheter i England (t.ex. McCormick, 2010). Det finns därtill undersökningar som specifikt belyser hur kommersiella aktörer erbjuder kompetensutvecklingsinsatser inom områden som framstår som särskilt angelägna i den aktuella policydiskursen (se t.ex. Ball, 2009; Burch, 2006; Ellis m.fl., 2021; Mockler, 2020). Men precis som i Sverige tycks det saknas studier som belyser *förekomsten* av kompetensutvecklingsinnehåll. TALIS-undersökningen från 2018 (OECD, 2019), som inbegriper lärare från totalt 48 länder, ger emellertid viss insikt i vilket innehåll som tillhandahålls på en internationell arena. Till de fem innehåll som störst andel lärare menar att de tagit del av hör i fallande ordning ämneskunskap, ämnesdidaktik, bedömning, läroplanskunskap, samt elevbeteende och ledarskap i klassrummet. Kompetensutveckling rörande undervisning i multikulturella och flerspråkiga miljöer samt kommunikation med människor från andra länder och kulturer utgör det innehåll som lägst andel lärare anger att de erbjudits insatser kring. TALIS-undersökningen visar därtill att bedömning och betygsättning, undervisning av elever med särskilda behov, ämnesöverskridande undervisning samt elevbeteende och ledarskap i klassrummet hör till de tematiker som har ökat mest sedan 2013.

Avslutningsvis kan vi konstatera att kunskaperna om såväl innehåll som aktörer i lärares kompetensutveckling till stor del saknas. I föreliggande artikel ämnar vi fylla denna kunskapslucka genom en systematisk undersökning av kompetensutvecklingsfaktorer i tre kommuner med specifikt fokus på vilket innehåll som skolor betalar för och hur detta innehåll relaterar till lärares (dubbla) uppdrag.

TEORETISK INRAMNING

I analysen av innehållet i lärares kompetensutveckling introducerar och använder vi som tidigare nämnts två analytiska begrepp—*regulativ och instruktionell diskurs*—hämtade från utbildningssociologen Basil Bernsteins (2000) begreppsapparat. Som Tsatsaroni, Ravanis och Falaga (2003) beskriver fokuserade Bernstein under fyra decennier på ”the institution of the modern school arguing that this has been designed to transmit *two kinds of knowledge*” (s. 391, vår kursivering). För att kunna fånga de två kunskapsstyper som nämns i citatet, och som är i fokus i den här artikeln, myntade Bernstein (1990, 2000) det nämnda begreppsparat. *Den instruktionella diskursen* motsvarar läroplanens ”kunskaper” och berör fakta, teorier eller texter, främst inom ett visst ämnesområde. Norlund (2018) har tidigare argumenterat för att (generella) kompetenser företrädesvis bör ses som en sidogrupp, ett synsätt som vi tillämpar i den här artikeln genom att göra en distinktion mellan *instruktionell ämnesdiskurs* och *instruktionell kompetensdiskurs*.

Den regulativa diskursen representerar i sin tur värdefrågan och handlar om hur elever uppträder, eller vad de uppmuntras att uppvisa för vanor, karaktär, identitet, attityd och moraliska värderingar. De två begreppen bildar enligt Bernstein tillsammans en enda *pedagogisk diskurs* men de är inte likställda. Den instruktionella diskursen är närmare bestämt alltid *inbäddad* i den regulativa. Kunskaper kan inte förmedlas i ett vakuum vilket innebär att man alltid som lärare vill skapa vissa värderingar hos eleverna vilket kan hänföras till den regulativa diskursen. De två diskurserna bör alltså inte analyseras separat utan tillsammans, en omständighet som vi ska återkomma till mot slutet av artikeln. Däremot, hävdar vi, kan poänger göras genom att belysa den ena respektive den andra.

Generellt sett har kompetensutvecklingsinsatser för lärare som övergripande mål att i nästa led bidra till *förändring* hos elever. Vi vill här hänvisa till en indelning i två olika typer av förändring, hämtad från Bernsteins (1990, s. 72) ofta refererade modell över pedagogiska modaliteter. De två typerna är å ena sidan intraindividuell förändring, det vill säga förändring inom den enskilda eleven, och å andra sidan intergruppförändring, det vill säga utjämnning av sociala orättvisor mellan grupper vilket för övrigt uttrycks som ett kompensatoriskt uppdrag i den svenska skollagen (SFS 2010:800, kap 1, 8§; 9§). ”Grupper” står här för sociologiskt definierade sådana, till exempel grupper som hänför till social klass, kön eller etnicitet. Varje typ av regulativt orienterad insats liksom varje typ av regulativt och instruktionellt orienterad insats *i kombination* medför en viss typ av pedagogisk diskurs som i sin tur frammanar olika elevideal. Kompetensutveckling som gör lärare mer kompetenta att *förändra* elever kan ha olika inriktning och i förlängningen förstärka olika samhällsgruppers preferenser om utbildning. Mer precist går de modaliteter som hör ihop med intraindividuell förändring i linje med medelklassens intressen. Exempelvis antas den pedagogiska diskurs som syftar till en självexpressiv

elev möta den kulturella medelklassens utbildningsideal (Bernstein, 1990) och den pedagogiska diskurs som uppmuntrar till en entreprenöriell elev den ekonomiska medelklassens (se Norlund m.fl., 2013)².

Inom kompetensutvecklingsforskningen finns teoretiska modeller som relaterar kompetensutvecklingspraktiken till undervisningspraktiken (se t.ex. Knapp, 2003; Timperley, 2013). Dessa modeller gör bland annat antagandet att det finns en ömsesidig påverkan, om än inte kausal, mellan lärares lärande och elevers lärande, men tycks inte beakta hur innehållet i kompetensutvecklingspraktiken förhåller sig till lärares uppdrag i undervisningspraktiken. Här, hävdar vi, ger Bernsteins kodteori ett fruktbart stöd, genom att öppna för underbyggda analyser av pedagogisk diskurs.

METOD OCH DATA

Den här artikeln utgör ett delresultat av det fyraåriga projektet *Fakturan, fortbildningen och forskningen (Faktura-projektet)* finansierat av Vetenskapsrådet (dnr 2019-03828). Faktura-projektet utforskar lärares kompetensutveckling via tre relaterade arbetspaket: (i) analys av kompetensutvecklingsfaktorer (ii) intervjuer av lärare och andra intressenter (iii) nätverksanalyser av kompetensutvecklingsaktörer. Föreliggande studie hänförs till det första arbetspaketet, i vilket faktorer samlats in från tre olika kommuner i Sverige.

Tillgång till kompetensutveckling, och därmed innehållet, varierar mellan skolor, kommuner och regioner, dels beroende på arbetsplatsens karaktäristika, dels beroende på lokala och regionala förhållanden (Parding m.fl., 2017). Vi har därför strävat efter en variation i dataunderlaget. De tre kommuner som ingår i studien är valda utifrån en vedertagen socioekonomisk analys av kommuner (SEKOM) där tio olika variabler, som invånarnas utbildningsnivå, inkomst, sjukhälsotal och förvärvsarbete, ligger till grund för kategorisering av kommunerna (Forsberg, 2019).

Den största kommunen i urvalet hör till den SEKOM-kategori som kan sägas representera "mångfaldens Sverige" (Forsberg, 2019, s. 11) med en blandad sammansättning av invånare vad gäller utbildningsnivå, etnicitet, inkomst, sjukhälsotal et cetera. Kommunen är den till invånarantalet största i studien och har genererat 538 fakturer (79,2% av det totala antalet). I nästa kommun, som ligger på pendlingsavstånd från en av Sveriges tre största städer är utbildningsnivån hög och invånarna har höga inkomster. 112 fakturer (16,5% av det totala antalet) kommer härifrån. Den tredje och sista kommunen är den sett till invånarantal minsta i den här studien. Den har invånare med höga sjukhälsotal, låg inkomst och låg utbildningsbakgrund. Eftersom det endast finns en skolenhet (f-9) i denna kommun har vi valt att inhämta fakturer från tre år (2017, 2018, 2019) och inte från två år som för övriga kommuner i urvalet. 29 fakturer (4,3% av det totala antalet) kommer från den här kommunen. I den här artikeln behandlar vi fakturorna utan åtskillnad mellan

de tre kommunerna. Sammantaget ingår 51 grundskolor och sju gymnasieskolor, inklusive grund- och gymnasiesärskolor, i underlaget.

Datainsamling och analys

Arbetet med att samla in fakturor, koda och analysera kompetensutvecklingsinnehållet har genomförts i fyra steg där vi:

1. Begärde från de tre kommunernas utbildningsförvaltningar ut fakturor via e-post som berörde lärares kompetensutveckling för åren 2018 och 2019 (samt också 2017 i den minsta kommunen). En granskning av de totalt 998 inhämtade fakturorna visade emellertid att 308 fakturor rörde kompetensutveckling för andra yrkeskategorier i den svenska skolan som till exempel rektorer, psykologer, kuratorer, skolsköterskor, studievägledare och logopedier. Dessa fakturor exkluderades därmed från urvalet i föreliggande studie som belyser lärares kompetensutveckling. I gruppen lärare inbegriper vi här lärare, förstelärare, fritidslärare, specialpedagoger, resurslärare och lärarassistenter.
2. Kompenserade för eventuellt utebliven information i fakturorna genom att kontakta rektorer, administratörer, lärare eller kompetensutvecklingsleverantörer via telefon eller e-post och/eller genom internetsökningar på de berörda skolornas och/eller leverantörernas webbsidor. I vissa fall fanns också föreläsares powerpointpresentationer att tillgå. Elva av fakturorna saknade dock kontaktuppgifter och vi kunde därmed inte erhålla information om de berörda kompetensutvecklingsinsatserna nödvändig för denna artikel. Bortfallet motsvarar 1,4 procent av det totala antalet fakturor som rör lärares kompetensutveckling. Eftersom vi inte vet av vem eller för vem som dessa kompetensutvecklingsinsatser köptes in kan bortfallet lika väl gälla fakturor som rör andra yrkeskategorier. 679 fakturor utgör således det sammantagna underlaget och motsvarar totalt en kostnad för kompetensutveckling på 8 020 318 kronor.
3. Extraherade information från varje faktura och kodade in denna i en SPSS-datafil bestående av en rad variabler av olika karaktär som svarar mot Faktura-projektets syfte och frågeställningar. Analysen i föreliggande studie fokuserar huvudsakligen på sex kvalitativa variabler: *Pedagogisk diskurs*, *Skolform*, *Kompetensutvecklingsaktör*, *Skolämne*, *Förändring* och *Kompetensutvecklingsinnehåll*. Skolform är en dikotom variabel som inkluderar kategorierna *grundskola* och *gymnasium* och i denna har även fakturor från särskoleenheter kodats.³ Variabeln rörande kompetensutvecklingsaktör innehåller fyra kategorier:

Kommersiell, Lärosäte, Offentlig och Intresseorganisation. Mot bakgrund av att en och samma faktura kunde röra mer än ett innehåll kodades kompetensutvecklingsinnehåll i 20 dikotoma undervariabler som konstruerades under arbetets gång. Fakturor som i detta steg identifierades som insatser rörande ämneskunskap kodades vidare i variabeln *Skolämnen* bestående av kategorier som motsvarar samtliga ämnen i den svenska grund- och gymnasieskolan. Analysen av kompetensutvecklingsinnehållets relation till lärares uppdrag kodades därefter i variabeln *Pedagogisk diskurs*. Antalet kategorier i denna variabel utökades i takt med att det empiriska materialet påkallade det, från de inledningsvis tre teoridrivna kategorierna till följande fem:

- i. *Instruktionell ämnesdiskurs*: Insatser som motsvarar läroplanens kunskapsinnehåll genom att behandla fakta, teorier eller texter inom ett visst skolämne.
- ii. *Instruktionell kompetensdiskurs*: Kompetensutvecklingsinsatser som riktas mot grundläggande färdigheter inom vissa specifika ämnen eller mot mer generella förmågor som kan spänna över flera skolämnen (till exempel läsförmåga).
- iii. *Regulativ diskurs*: Kompetensutvecklingsinsatser rörande elevers uppträdande, vanor, karaktär, identitet, attityd och moraliska värderingar.
- iv. *Diskursblandning*: Insatser med mer än ett innehåll som rör både regulativ och instruktionell diskurs. Hit hör främst konferenser och mässor.
- v. *Övrigt*: Kompetensutvecklingsinsatser som inte direkt relaterar till undervisning eller där erhållen informationen inte är tillräcklig för att inordna insatsen i någon av ovanstående diskurser.

Fakturorna och det övriga materialet analyserades, i de fall det var tillämpligt, i ytterligare ett steg avseende den förändringstyp som dessa insatser kunde antas ha ambition att bidra till. Denna aspekt kodades i den dikotoma variabeln *förändring* som består av två teoribaserade kategorier: *intraindividuell förändring* respektive *intergruppförändring*.

4. Analyserade data med hjälp av deskriptiv statistik, framför allt via korstabuleringar i SPSS, i syfte att undersöka hur antalet fakturor för olika kompetensutvecklingsinnehåll fördelade sig över de pedagogiska diskurserna, samt hur dessa fördelningar gestaltade sig i relation till typ av kompetensutvecklingsaktör samt över skolformerna grundskola och gymnasium.

Samtliga fyra ovanstående steg har vi, författarna till denna artikel, genomfört i nära samverkan med varandra. Detta betyder att vi vid återkommande tillfällen har träffats för att både genomföra och diskutera kodnings- och analysarbetet. Divergenta uppfattningar rörande exempelvis kodningar av enskilda faktorer har vi hanterat och löst via diskussion. För att kontrollera och kalibrera arbetet har samtliga kodningar avseende kompetensutvecklingsinnehåll, skolämne och pedagogisk diskurs dessutom gått igenom upprepade gånger efter att samtliga faktorer kodats in i SPSS-filen.

RESULTAT

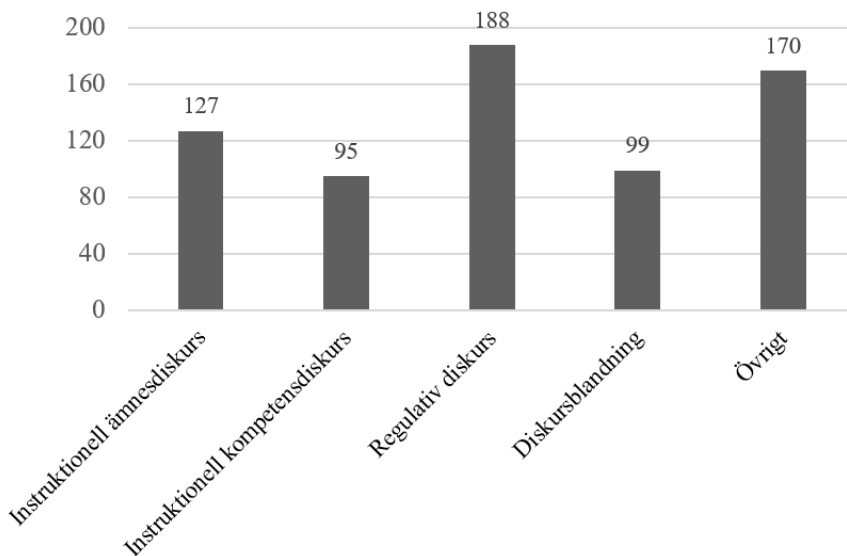
Resultatavsnittet inleds med en redovisning av hur faktorerna har fördelat sig över de aktuella diskurserna, samt vilka typer av kompetensutvecklingsaktörer som är involverade i lärares kompetensutveckling i de undersökta kommunerna. Därefter följer resultatpresentationen en struktur där de *instruktionellt orienterade* kompetensutvecklingsinsatserna, uppdelade i *instruktionell ämnesdiskurs* respektive *instruktionell kompetensdiskurs* redovisas först, följt av de *regulativt orienterade* insatserna och den grupp av aktiviteter som här representerar en *diskursblandning*. I respektive avsnitt uppmärksammas också eventuella skillnader mellan grundskola och gymnasium samt vilka aktörer som står bakom insatserna. Avslutningsvis belyses resultatet i relation till den typ av *förändring* som kompetensutvecklingsinsatserna implicit uppmuntrar till.

Aktörer och diskurser i lärares kompetensutveckling

Faktorerna för lärares kompetensutveckling fördelar sig olika i relation till de aktuella diskurserna (se figur 1). Den *regulativa diskursen* samlar flest antal faktorer (188), följt av den *instruktionella ämnesdiskursen* (127), *diskursblandning* (99) och den *instruktionella kompetensdiskursen* (95). Till kategorin *övrigt* (170) hör kompetensutveckling som inte är direkt relaterad till lärares undervisningsuppdrag som exempelvis Hjärt-Lungräddningsutbildning, gruppstärkande aktiviteter samt övergripande verksamhetsplanering och utveckling. Denna kategori av insatser behandlas inte fortsättningsvis eftersom den inte faller inom ramen för artikelns syfte och kommande analyser baseras således på totalt 509 faktorer.

Figur 1.

Antal fakturer i respektive diskurs (totalt 679 fakturer)



Marknaden för lärares kompetensutveckling i de tre kommunerna involverar fyra olika typer av aktörer (se tabell 1). Värt att notera är att *kommersiella* aktörer engageras i lärares kompetensutveckling i betydligt högre grad än andra parter. Kommersiella aktörer står för 69 procent av det totala antalet fakturer (84 procent av de totala kostnaderna). Bland de kommersiella aktörerna finns olika företagsformer representerade: Kommanditbolag, handelsbolag, enskild firma, ekonomisk förening, enskild juridisk person och aktiebolag. Aktiebolagen är överrepresenterade. Övriga aktörer som fakturerat för lärares kompetensutveckling utgörs av *intresseorganisationer*, som exempelvis nationella föreningar och förbund som bevakar särskilda frågor eller skolämnen. Bland *offentliga organisationer* på nationell, regional eller kommunal nivå, återfinns exempelvis myndigheter, länsorganisationer och kommunala förvaltningar och bland *lärosäten* finns både universitet och högskolor representerade.

Av tabellen nedan går också att utläsa att grundskollärare i större utsträckning erhåller kompetensutveckling av kommersiella aktörer (74%) och offentliga organisationer (11%) jämfört med gymnasielärare (57% respektive 5%). Gymnasielärare medverkar i stället i större utsträckning i aktiviteter som anordnas av lärosäten (13%) och intresseorganisationer (25%) i förhållande till grundskollärare (5% respektive 11%).

Tabell 1.

Antal och andel fakturor i grundskola och gymnasieskola distribuerade över typ av kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Grund- skola	270 (73,6)	41 (11,2)	39 (10,6)	17 (4,6)	367 (100)
	Gymna- sium	81 (57,0)	35 (24,6)	7 (4,9)	19 (13,4)	142 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Den instruktionella ämnesdiskursens aktiviteter

Som redan nämnts motsvarar *den instruktionella ämnesdiskursen* läroplanens kunskapsinnehåll och rör fakta, teorier eller texter inom ett visst skolämne. Denna typ av tydligt ämnesspecialiserade aktiviteter, står för 25 procent (127 fakturor) av det totala antalet fakturor som kan knytas till lärares undervisningsuppdrag (509 fakturor).

Matematik är det skolämne till vilken den största andelen fakturor inom den instruktionella ämnesdiskursen kan knytas (21%), följt av yrkesämnena (18%) svenska som andraspråk (11%) respektive moderna språk (engelska, tyska, franska, spanska) (10%). Idrott och hälsa (8%), naturorienterande ämnen (6%) och svenska (5%) samlar också en grupp fakturor inom denna kategori (se figur 2 nedan). Övriga ämnen representeras dock endast av enstaka fakturor. När det gäller yrkesämnena är dessa uteslutande från gymnasieskolan och samlar insatser rörande exempelvis svets-, transport-, byggnadsteknik- och frisörrelaterade ämneskunskaper.

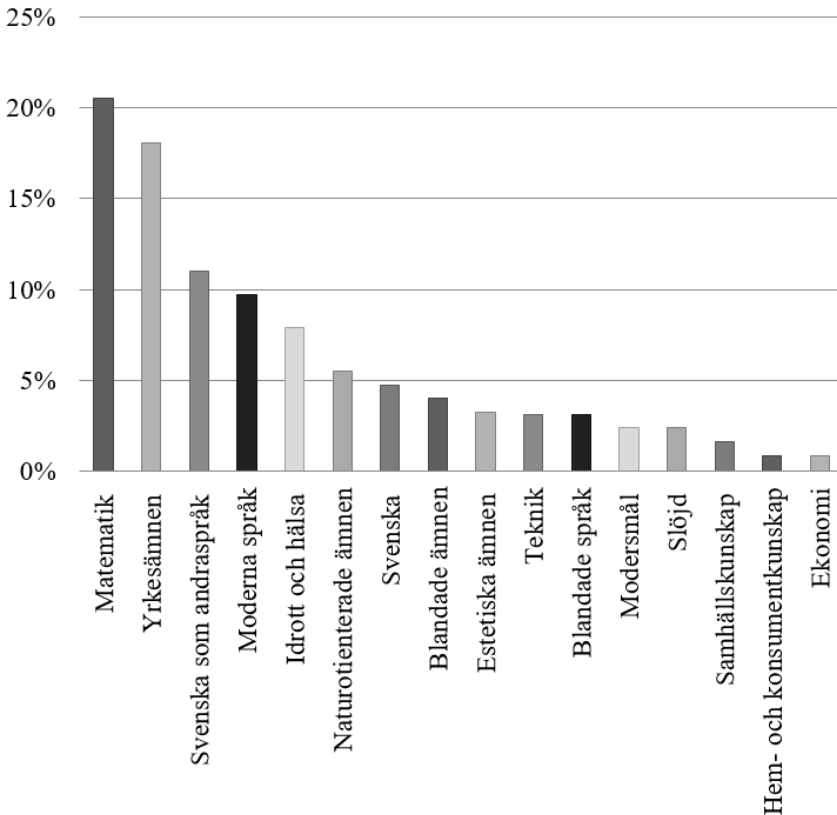
Skolform har betydelse för i vilken utsträckning som lärare erhåller kompetensutveckling med ämnesfördjupande inslag (se tabell 3). Gymnasielärare tillhandahåller en större andel insatser som är riktade mot en instruktionell ämnesdiskurs (53%) jämfört med grundskolelärare (14%).

Företag, främst aktiebolag, står för ungefär hälften av insatserna i den instruktionella ämnesdiskursen (se tabell 4). Admera Education AB, Skolporten AB, Centrum för fortbildning (handelsbolag), Kompetensteamet AB, Sweden Conference Group AB, Symetri AB, SYAB Gruppen AB, Matteklubben i Sverige AB, Linda Castell Consulting AB, Lärarfortbildning AB samt Natur & Kultur AB hör till de företag som anlitas mer än en gång. Intresseorganisationer kan knytas till drygt en fjärdedel av insatserna. Här före-

kommer exempelvis Språklärarnas Riksförbund, Matematiklärarföreningen, Föreningen Läsrörelsen, Västra Götalands Idrottsförbund, Svetskommissionen, Svenska Orienteringsförbundet, Brandskyddsföreningen och Spansklärlärföreningen. Universitet står bakom drygt 21 procent av de ämnesrelaterade aktiviteterna i vilka lärare har mött representanter från framför allt Stockholms universitet och Nationellt centrum för matematikutbildning (NCM) vid Göteborgs universitet. Uppsala universitet och Malmö universitet har ansvarat för någon enstaka insats var. Offentliga aktörer har svarat för knappt fyra procent av aktiviteterna och här återfinns en skolchef, Västra Götalandsregionen, ett kommunalt badhus och kulturförvaltningen i Stockholms stad.

Figur 2.

Andel faktorer i instruktionell ämnesdiskurs fördelade över skolämne



Tabell 3.

Korstabell mellan skolform och instruktionell ämnesdiskurs.

		<i>Instruktionell ämnesdiskurs</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Grundskola	52 (14,2)	315 (85,8)	367 (100)
	Gymnasium	75 (52,8)	67 (47,2)	142 (100)
Totalt		127 (25,0)	382 (75,0)	509 (100)

Tabell 4.

Korstabell mellan instruktionell ämnesdiskurs och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Instruktionell Ämnes- diskurs	62 (48,8)	32 (25,2)	6 (4,7)	27 (21,3)	127 (100)
	Övriga diskur- ser	289 (75,7)	44 (11,5)	40 (10,5)	9 (2,4)	382 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Av tabell 4 ovan kan också utläsas att kommersiella aktörer och offentliga organisationer är betydligt mindre inbegripna i ämnesfördjupande kompetensutveckling (49% respektive 5%) jämfört med deras respektive bidrag inom övriga diskurser (76% respektive 11%). Lärosäten och intresseorganisationer står bakom en avsevärt större andel aktiviteter som har en inriktning mot en instruktionell ämnesdiskurs (21% respektive 25%) i förhållande till deras respektive andel av insatserna som har en annan diskursiv inriktning (2% respektive 12%).

Avslutningsvis är det viktigt att betona att skolämnena ligger på en glidande skala mellan stofftyngd och färdighetstyngd. Ämnet samhällskunskap inbegriper till exempel en mängd färdigheter men får ändå ses som mer stofftätt

än ämnen som svenska som andraspråk. Oavsett denna skillnad i karaktär mellan ämnen har vi fört sådant innehåll som vi har nämnt i det här avsnittet till den instruktionella ämnesdiskursen.

Den instruktionella kompetensdiskursens aktiviteter

Vid sidan av det hittills behandlade innehållet finns det ett kluster av insatser som vi har kategoriserat som *instruktionell kompetensdiskurs* och som utgör 19 procent (95 fakturer) av det totala antalet fakturer som rör pedagogiska diskurser (509 fakturer). Även om den instruktionella ämnesdiskursen innefattar färdigheter finns det, hävdar vi, anledning att skapa en ny kategori för insatser som lärare har varit med om och som berör färdigheter av en särskild karaktär. Denna nya kategori har fokus på *grundläggande* färdigheter inom vissa specifika ämnen alternativt på generella förmågor som kan spänna över flera skolämnen. Insatserna här handlar till övervägande del om kompetensutveckling kring olika diagnos- och utvecklingsprogram relaterade till elevers läs-, matematik- eller kommunikationssvårigheter. 64 procent av fakturorna som är orienterade mot en instruktionell kompetensdiskurs rör program och material som Bravkod, Logos, Wendick, TAKK, PECS och K3-modellen. De tre förstnämnda avser att göra lärare bättre rustade i att avgöra och utveckla elevers läsförmåga: Bravkod är en träningsmetod som syftar till att automatisera elevers avkodningsförmåga; Logos består av olika tester rörande del-färdigheter som är centrala för läsflyt och används också för att diagnostisera dyslexi; Wendick utgörs av utbildningar och material för automatisering och kartläggning av elevers grundläggande färdigheter inom språk och läsning. Wendick innefattar därtill en motsvarande uppsättning utbildningar och material som avser automatisering och kartläggning av elevers grundläggande färdigheter inom matematik inklusive taluppfattningsförmåga (subitiserings) och tidsuppfattningsförmåga. TAKK och PECS är program och metoder som avser att främja elevers kommunikationsfärdigheter genom att ersätta eller komplettera talat språk med hjälp av olika hjälpmedel som digitala verktyg, tecken och bilder. PECS avser därtill att främja elevers förmåga att ta initiativ och samspela i sociala situationer. K3-modellen används för att kartlägga elevers förmåga till bland annat uppmärksamhet, impuls kontroll, planering, perception, kommunikation, samspel och föreställningsförmåga. Överhuvudtaget är samtliga program som lärare fortbildats i och som rör elevers läs-, matematik- eller kommunikationssvårigheter inramat av en specialpedagogisk diskurs.⁴

Resterande 36 procent av kompetensutvecklingsinsatserna i kategorin instruktionell kompetensdiskurs är till viss del också präglade av en specialpedagogisk inriktning. Flera insatser, om än utan koppling till specifika program och material, berör exempelvis innehåll gällande hur elever med dyslexi och dyskalkyli kan identifieras och stödjas genom metoder som främjar deras avkodnings- och räkneförmåga. Ibland berörs också mer generella förmågor

relaterade till minne som i vissa insatser förmodas utgöra del av elevers läs- och matematiksvårigheter.

Ett innehåll i den instruktionella kompetensdiskursen rör förmågor som är frikopplade från en specialpedagogisk tematik. Dessa insatser syftar exempelvis till att öka lärarens kunskaper i att främja elevers digitala kompetens, som bland annat innefattar användning av digitala redskap, källkritik och problemlösning. Därtill finns besläktade aktiviteter rörande så kallad medie- och informationskunnighet (MIK), vilket är ett paraplybegrepp för de kompetenser som elever antas behöva för att kunna hantera, värdera och analysera det växande informationsflöde som förekommer via olika medier. Slutligen finns det en handfull insatser som enbart fokuserar på elevers problemlösningsförmåga samt på elevers lärande i allmänhet inklusive så kallade "lära-att-lära"-färdigheter.

Drygt en dubbelt så stor andel grundskolelärare (22%) jämfört med gymnasielärare (9 %) i de tre kommunerna erhåller kompetensutvecklingsinsatser som knyter an till en instruktionell kompetensdiskurs (se tabell 5).

Tabell 5.

Korstabell mellan skolform och instruktionell kompetensdiskurs

		<i>Instruktionell kompetensdiskurs</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Grundskola	79 (21,5)	288 (78,5)	367 (100)
	Gymnasium	16 (9,2)	126 (90,8)	142 (100)
	Totalt	95 (18,7)	414 (81,3)	509 (100)

Kommersiella aktörer står för 78 procent av aktiviteterna som är inriktade mot en instruktionell kompetensdiskurs (se tabell 6). Till de företag, främst aktieföretag, som återkommer i materialet mer än en gång hör: Habiliteringsinsats i Uppsala AB, Studentlitteratur AB, Säffle Utvecklingsmodell AB, Wendick utbildning AB, ILT Inläsningstjänst AB, Centrum för fortbildning (handelsbolag), Skolporten AB, Opusplace AB och Sweden Conference Group. Intresseorganisationerna Svenska Dyslexiföreningen, Studieförbundet Vuxenskolan, Ågrenska Stiftelsen och Sveriges Matematiklärarförening svarar för drygt åtta procent av kompetensutvecklingen. Offentliga aktörer representerar samma andel av insatserna och bland dessa återfinns Västra Götalandsregionen, Region Örebro län, Lindesbergs kommun, S:t Eskils

gymnasium i Eskilstuna kommun, en rektor och en grupp förstelärare som ansvarat för en aktivitet. En handfull insatser kan knytas till Göteborgs universitet och Sahlgrenska Universitetssjukhuset.

Tabell 6.

Korstabell mellan instruktionell kompetensdiskurs och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Instruktionell kompetensdiskurs	74 (77,9)	8 (8,4)	8 (8,4)	5 (5,3)	95 (100)
	Övriga diskurser	277 (66,9)	68 (16,4)	38 (9,2)	31 (7,5)	414 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Kommersiella aktörer står bakom en större andel insatser i den instruktionella kompetensdiskursen (78%) i förhållande till deras involvering i övriga diskurser (67%). Övriga aktörer uppvisar en omvänd tendens.

Den regulativa diskursens aktiviteter

I det här avsnittet presenteras de kompetensutvecklingsinsatser som kan hänföras till *den regulativa diskursen*. Hit hör fakturor rörande insatser som direkt eller indirekt är tänkta att stärka lärare i att uppmuntra ett visst beteende eller vissa elevideal. Resultatet av vår studie visar att denna typ av kompetensutvecklingsinsatser representeras av 37 procent (188 fakturor) av det totala antalet fakturor som knyter an till lärares undervisningsuppdrag (509 fakturor).

Konflikthantering och olika former av utmanande eller problemskapande elevbeteende utgör det vanligaste innehållet i den regulativa diskursen (41% av fakturorna i denna kategori). Här är konflikthanteringskonceptet ”låg-affektivt bemötande” framträdande. I konceptet står ”bemötande” för *lärares* beteende i mötet med elever, inte *elevers*, men att elevers beteenden i själva verket är det centrala framgår av den webbsida som tillhör den vanligaste kompetensutvecklingsaktören på området:

De beteenden jag jobbar med är utåtriktat beteende som våld, bett och skadegörelse samt självskadande beteende. Dessutom kan mina metoder

användas i samband med glåpord, vägran och andra lättare problem-
skapande beteenden och inte minst med barn som bråkar.

Neuropsykiatriska funktionshinder (NPF) är ett återkommande element. Elever med NPF-diagnos förmodas ha särskilda svårigheter att reglera affekt och insatserna rörande lågaffektivt bemötande inriktar sig inte sällan mot just denna elevgrupp. *Lågaffektiva dagar 2020 – rätten att vara den man är* utgör ett exempel på titel på en sådan aktivitet där lågaffektivt bemötande behandlas med specifikt fokus på elever med NPF-diagnos. Ett annat är den återkommande föreläsningen *Autism i skolan: Vad är det och hur gör vi?* som belyser lärares hantering av olika beteendeproblem bland elever med autism.

Utifrån respektive aktörs beskrivningar av innehållet som erbjuds syftar insatserna till att ge lärare dels kunskaper om diagnoser, dels färdigheter i att reglera sitt eget beteende så att de i sin tur kan uppmuntra elever att styra sina impulser och inte uppvisa ilska, aggression eller andra problematiska utåtagerande beteenden. *Att möta ilska och aggression, Besvärliga klasser 2.0* och *Impulskontroll* är några exempel på titlar på aktiviteter som förekommer i materialet. Det finns därtill några aktiviteter som belyser hur lärares ledarskap i klassrummet kan utformas för att stävja olika former av problematiska och utmanande elevbeteenden. Utförda insatser berör också andra typer av besvärande elevbeteende som till exempel ”problematisk skolfrånvaro”, vilket inkluderar elever som under längre perioder inte går till skolan alls, så kallade ”hemmasittare”. Bland insatserna som rör hemmasittarproblematik återfinns också aktiviteter som riktar sig specifikt mot så kallade särskilt begåvade elever.

Elevers fysiska och psykiska hälsa är det näst vanligaste temat och motsvarar 23% av fakturorna i den regulativa diskurskategorin. Att förändra elevers beteende så att de rör sig mer är en återkommande företeelse under lite olika formuleringar där konceptet *Puls för lärande* (PFL) är särskilt framträdande. Utmärkande för just insatserna kring PFL är en tydlig koppling till resultat av hjärnforskning som påstås visa att fysisk aktivitet stimulerar de delar av hjärnan som är centrala för elevers lärande. Även i denna grupp insatser finns aktiviteter som specifikt riktar sig mot elever med NPF-diagnos, bland annat pulshöjande fysisk aktivitet för elever med ADHD.

Andra aktiviteter som rör fysisk och psykisk hälsa handlar om stressreducering där föreläsningen *Lugn är min superkraft* utgör ett belysande exempel. I beskrivningen av en av de genomförda aktiviteterna framgår därtill att stress kopplas ihop med ADHD. Vidare finns ett fåtal insatser rörande olika typer av massage som till exempel ”taktil beröring” och ”klangmassage”. Ytterligare exempel rör olika former av psykisk ohälsa hos elever som påstås ha grund i psykologiska fenomen som anknytning, trygghet och emotionell utveckling. Bland de hälsorelaterade aktiviteterna finns också insatser som kretsar kring elevers fysiska eller psykiska (o-)hälsa i allmänhet eller som är

mer specifikt inriktade exempelvis mot elever som har genomlevt trauman, drabbats av en stroke, har en drogproblematik eller en bakgrund som adopterade.

En tredje grupp kompetensutvecklingsinsatser av regulativ karaktär har specifikt fokus på att göra elevgruppen med NPF-diagnoser (främst ADHD/autism) mer delaktig och aktiv i undervisningen genom extra anpassningar och särskilt stöd (drygt 14% av fakturorna i den här kategorin). Dessa aktiviteter uppmuntrar också till beteendeförändringar bland såväl lärare som bland de aktuella eleverna. Exempel på det senare kan hämtas från insatser gällande så kallad ”NPF-säkring”. NPF-säkring kan handla om att styra elevernas uppmärksamhet mot en klocka som visar den på förhand avsatta tiden för olika lektionsmoment. Det kan också handla om att eleverna ska tillåtas få utlopp för oro och rastlöshet i kroppen genom att sitta på särskilda stolar eller inta varierande arbetsställningar eller genom att använda andra hjälpmedel som till exempel stressbollar. Annat rör att elever får sitta avskilt i klassrummet när de tar itu med uppgifter som kräver hög koncentration. En förhållandevis stor del av aktiviteterna här rör autism och ADHD bland gruppen flickor. Här återfinns bland annat föreläsningar under rubrikerna *Autism hos flickor* och *Flickor har också ADHD* vilka tillhandahåller konkreta tips på hur etablerandet av vissa specifika rutiner och vanor kan underlätta såväl vardagslivet som skolarbetet för just denna elevgrupp.

Fenomenet ”motivation” är ett annat återkommande innehåll som representerar den regulativa diskursen (6% av fakturorna). Symptomatiskt är att den nationella konferensen *Elevmotivationsdagen* arrangeras med motivet att ”[m]otivation- och hjärnforskningen vinner mark i skolan”. Dagen har en variation av innehåll, exempelvis en föreläsning om *Mindset, grit och jävlar anamma* som för övrigt återkommer i materialet, men då inte inom ramen för den ovannämnda konferensen. Andra exempel på att motivation tycks vara ett angeläget ämne för lärare är att *Motiverande samtal* utgör innehåll för en aktivitet och att frågan *Hur kan aktuell motivationsforskning vara till hjälp i din undervisning?* besvaras i en annan kompetensutvecklingsinsats.

Övriga kompetensutvecklingsinsatser som knyter an till en regulativ diskurs (15% av dessa fakturor) är spridda över en rad olika innehåll och låter sig inte placeras i de olika teman som redovisats ovan. Innehållet ska underlätta för lärare att uppmuntra elever till bland annat personlig utveckling, samarbete med klasskamrater, hållbara och miljömedvetna livsstilar, företagande och uppfinningsrikedom (här kan utvecklandet av så kallade ”entreprenöriella identiteter” skönjas), samt till att bekanta sig med andra kulturer och bejaka sina skapande och kreativa sidor.

Grundskolelärarna i de tre kommunerna erhåller en större andel kompetensutvecklingsinsatser som knyter an till en regulativ diskurs (44%) jämfört med gymnasielärare (19%) (se tabell 7).

Tabell 7.

Korstabell mellan skolform och regulativ diskurs

		<i>Regulativ diskurs</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Grundskola	161 (43,9)	206 (56,1)	367 (100)
	Gymnasium	27 (19,0)	115 (81,0)	142 (100)
	Totalt	188 (36,9)	321 (63,1)	509 (100)

Företag, främst aktieföretag, står bakom drygt 68 procent av aktiviteterna som har en regulativ inriktning (se tabell 8). Sweden Conference Group AB, Lärarfortbildning AB, Kompetento AB, Studentlitteratur AB, Teamkoncept AB, Medalgon Brainsmart AB, rePulse AB, Public Partner (kommanditbolag), Svenska Neufeld-institutet/Himmelstrand Mentor AB, Attention AB, Sund SHT AB, Ordkanon AB, Robin Lundgren Management AB, Sport Education Academy Gothenburg AB, Neuropsykiatrisk Support AB, Mediapoolen Västra Götaland AB, Ambea AB, Swedish Empowerment Center (ekonomisk förening), Taktill Utbildning Ambosantus AB och Vita Raeda (enskild firma) hör till de företag som fakturerat för kompetensutbildning mer än en gång. Intresseorganisationer har svarat för drygt 14 procent av insatserna och här återfinns bland annat Autism och Aspergerföreningen, Riksförbundet för särskild begåvning, Riksförbundet för Narkotikafritt Samhälle, Studieförbundet Vuxenskolan, Svenska Star for Life, Svensk Förening för Fysisk Aktivitet och Idrottsmedicin, Riksorganisationen Auktoriserade dramapedagoger och Ung Företagsamhet. En liknande andel av kompetensutvecklingen kan knytas till offentliga aktörer som representeras av bland annat Skolverket, Göteborgsregionens kommunalförbund (GR-utbildning), Örebro läns nätverk för särskolan, Stockholms läns sjukvårdsområde, Svenljunga kommun, Utbildningsförvaltningen i Jönköpings kommun och Göteborgs kommun, samt en rektor och en specialpedagog. Lärosäten svarar för knappt två procent av insatserna. Här återfinns Karolinska institutet, Sveriges Lantbruksuniversitet, Uppsala universitet och Sahlgrenska Universitetssjukhuset.

Tabell 8.

Korstabell mellan regulativ diskurs och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommer- siell</i>	<i>Intresse- organisa- tion</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Regulativ diskurs	129 (68,6)	27 (14,4)	29 (15,4)	3 (1,6)	188 (100)
	Övriga diskurser	222 (69,2)	49 (15,3)	17 (5,3)	33 (10,3)	321 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

I förhållande till övriga diskurser är offentliga aktörer mer involverade i kompetensutveckling som har en regulativ inriktning (5% respektive 15%). Lärosäten står för en mindre andel av insatserna (2%) jämfört med deras motsvarande andel i övrig kompetensutveckling (7%).

Den regulativt orienterade kompetensutveckling som lärare har deltagit i ofta är kopplad till elever med NPF-diagnos. Diagnoser som ADHD och autism är mycket vanligt förekommande i titlar på och i beskrivningar av innehåll och aktiviteter. Hela 56% av insatserna i den regulativa diskursen knyter an till specialpedagogisk tematik, och då i relation till elevers beteenden och inte till deras kunskapsutveckling som var fallet i den instruktionsella kompetensdiskursen ovan.

Diskursblandade aktiviteter

Under den här rubriken presenterar vi kategorin *diskursblandning*. Till denna har vi fört aktiviteter som lärare har varit med på och som är av en sådan karaktär som gör det svårt att renodlat hänföra berörda fakturer till instruktionsell respektive regulativ diskurs. Tillsammans står de för knappt 19 procent (99 fakturer⁵) av det totala antalet fakturer som är direkt relaterade till lärares undervisning (509 fakturer).

Som ”diskursblandad” har vi kategoriserat kompetensutveckling som har skett i form av mässbesök, vilka motsvarar ungefär en tredjedel av dess fakturer. Det är tre mässor som lärargrupper har besökt. De två första, BETT (3 fakturer) och SEIT (12 fakturer), är så kallade “EdTech”-mässor, den förra placerad i London och den senare i Kista. Den tredje aktuella mässan, Bokmässan i Göteborg (15 fakturer), har likt BETT- och SEIT-mässorna ett mångfacetterat innehåll och det är inte möjligt att ta reda på vilka delaktiviteter varje besökande lärare har närvarat vid eller vilka montrar de har besökt. Ett

exempel på diskursblandning från SETT-mässan 2018 kan dock ges för att illustrera denna kategori. I SETT-mässans särskilda Pedagogik- och didaktikspår var det aktuellt med dels Singapore Math (instruktionell ämnesdiskurs), dels digitala kompetenser i allmänhet (instruktionell kompetensdiskurs) och där betonades dessutom att självkänedom “är ett av de viktigaste verktygen för att stoppa stress” (regulativ diskurs).

Resterande insatser i den diskursblandade kategorin utgörs av nationella konferenser som ofta sträcker sig över två dagar. Konferenserna, som har namn som *Specialpedagogik 2018 - aktuell forskning och praktiska metoder*, *Försteläraarnas rikskonferens 2019* eller *Idrottsläraren 2018*, visar sig till stora delar förstärka vissa tendenser som vi har redogjort för tidigare i resultatavsnitt. När det gäller skolämnen noteras det högsta antalet fakturor återigen på matematik (9 fakturor), följt av ämnet idrott och hälsa (7), svenska som andraspråk, tyska/franska och slöjd (2 var) samt svenska, historia, engelska, psykologi, modersmål; albanska och yrkesämnena turism respektive bygg (1 var).

I fråga om den instruksioneella kompetensdiskursen är det tydligt att det tidigare redovisade fokuset på grundläggande färdigheter förstärks. Innehåll som språkstörning, avkodning, räknesevårigheter och dyslexi är återkommande (15 fakturor), dock utan koppling till tidigare nämnda diagnos- och utvecklingsprogram. Också ingredienser i den regulativa diskursen stärks; fysisk och psykisk (o-)hälsa förekommer oftast (14), följt av motivation (13) och konflikthantering (9). Specialpedagogik är fortsatt ett dominerande innehåll med totalt 15 konferenser med titlar som *Specialpedagogik för gymnasiet*, *Specialpedagogiskt forum*, *Strategier och metoder för specialpedagogiskt utvecklingsarbete* och *En skola för alla – Nationell konferens: Elever i behov av särskilt stöd*.

Insatser som kan knytas till en diskursblandning utgör ungefär samma andel av fakturorna inom grund- och gymnasieskola (se tabell 9).

Tabell 9.

Korstabell mellan skolform och diskursblandning

		<i>Diskursblandad</i>	<i>Övriga diskurser</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturor (%)</i>	Grundskola	75 (20,4)	292 (79,0)	367 (100)
	Gymnasium	24 (16,9)	118 (83,1)	142 (100)
	Totalt	99 (19,4)	410 (80,6)	509 (100)

Kommersiella aktörer har svarat för 88 procent av insatserna i den diskursblandade kategorin (se tabell 10). Linfre Education AB och Mediapoolen i Västra Götaland AB har fakturerat för BETT-mässorna, Easyfairs Nordic AB för SETT-mässorna och Sweden Meetx AB för Bokmässorna i Göteborg. Bakom innehållet i konferenserna återfinns företag som Skolporten AB, Lärarfortbildning AB, Kompetensteamet AB, Stockholmsmässan AB, Kunskap Väst (bolagsform: utländsk juridisk person), Mindvision AB och Umeå Kongressbyrå AB. Intresseorganisationer som Föreningen läsrörelsen, Albaniska föreningen Iliria, Byggnadsindustrins yrkesnämnd, Svenska Dyslexiföreningen, Svenska föreningen för beteendeanalys och International Baccalaureate har svarat för nio procent av de diskursblandade aktiviteterna. Region Örebro län (BETT-mässan), Göteborgs stad och Botkyrka kommun hör till de offentliga aktörer som tillsammans ligger bakom två procent av insatserna. Gymnastik och idrottshögskolan (GIH) i Stockholm är det enda lärosäte som finns representerat.

Tabell 10.

Korstabell mellan diskursblandning och kompetensutvecklingsaktör

		<i>Kommersiell</i>	<i>Intresse- organisation</i>	<i>Offentlig</i>	<i>Lärosäte</i>	<i>Totalt</i>
<i>Antal fakturer (%)</i>	Diskurs- blandning	86 (86,9)	9 (9,1)	3 (3,0)	1 (1,0)	99 (100)
	Övriga diskurser	265 (64,6)	67 (16,3)	43 (10,5)	39 (8,5)	579 (100)
	Totalt	351 (69,0)	76 (14,9)	46 (9,0)	36 (7,1)	509 (100)

Kommersiella aktörer står bakom fler aktiviteter som är av diskursblandad karaktär (87%) jämfört med de insatser som de tillhandahållit i övriga diskurser (65%). Resterande aktörers involvering är mindre i förhållande till deras respektive andel av övriga diskurser.

Kompetensutveckling och förändringambitioner

I det här avsnittet återkommer vi till den tidigare introducerade indelningen i två olika typer av *förändring* och tar den som utgångspunkt för vidare analys (Bernstein, 1990, s. 72). Den ena typen handlar om *intraindividuell förändring* och står för förändring *inom* den enskilda eleven och den andra *intergrupp-förändring* som står för utjämning av sociala orättvisor *mellan* grupper.

I en utbildningssociologisk tradition, och i ett skolsystem likt det svenska där skolan ska verka utjämnande, är det viktigt att också elever från hem med icke-akademisk tradition får tillgång till det som räknas som kraftfulla kunskaper. Det handlar exempelvis om sådana kunskaper som behövs för att klara sig bra såväl *i* skolan som *utanför* skolan liksom såväl *under* skoltiden som *efter* den. Några insatser i den instruktionsella ämnesdiskursen som vi presenterat ovan berör språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med ursprung i andraspråksforskning, det vill säga i en tanke om att undanröja orättvisor för andraspråkslever. Med åren har idén kommit att inbegripa även andra grupper, som till exempel elever utan akademisk tradition i hemmet, det vill säga kompetensutveckling med en inter-grupporienterad förändring som syfte. Utifrån föreliggande material är det utöver detta inte möjligt att kommentera huruvida aktiviteterna inom den *instruktionsella diskursen* relaterar till den ena eller andra typen av förändringsambition.

Däremot kan vi föra ett resonemang om hur resultatet relaterar till förändringsambitioner när det gäller innehåll av regulativ karaktär. I tidigare forskning har begreppet *regulativ diskurs* oftast förbundits med sammanhang där elever uppmuntras att sköta sig eller, i identitetstermer, att inta en skötsam identitet. Begreppet regulativ diskurs har teoretiskt och traditionellt alltså haft ett individuellt anslag. Enligt Norlunds (2018) resonemang är det dock fullt möjligt att knyta begreppet till sammanhang där elever uppmuntras till en identitet av annan art, exempelvis till en solidarisk eller samhällskritisk sådan. Två insatser i den diskursblandade kategorin rör besök vid en heldagskonferens om bildberättande där ett inlag handlar om ”makthavares politiska budskap”. Denna i materialet avvikande aktivitet är anordnad av en ideell förening. En engelsklärarkonferens har ett inlag om sociala strukturer i Indien medan en annan konferens tar upp trans- och könsidentiteter på förskolan.

Några av de aktiviteter som är representerade i den regulativa diskursen kan hänföras till sådana som explicit eller implicit vill bidra till inter-grupporienterad förändring, det vill säga där sociologiskt definierade gruppers villkor är i fokus. Ett exempel utgör den föreläsning om pojkars antipluggkultur som ingår på den redan nämnda *Elevmotivationsdagen*. Föreläsningen handlar inte bara om antipluggkultur utan också om hur en sådan kan brytas för pojkar. Ett annat undantag är en slöjdkonferens där det berättas om ett projekt där elever har uppmärksammat etnicitetsfenomen, genom att tolka och ge uttryck ”för både global och lokal mångkultur via skolslöjden”. Ytterligare ett undantag, som särskilt tydligt skiljer ut sig, är en nationell konferens för engelsklärare som förutom att behandla engelska i kombination med motivation och trygghet också har inlag som heteronormativitet och sociala strukturer i Indien. På det hela taget är det alltså få insatser som hänför till kollektiva, samhälleliga angelägenheter. Innan vi går vidare ska det konsta-

teras är att samtliga dessa undantag är kompetensutvecklingsinnehåll som förmedlats av representanter för universitet och högskola.

Totalt visar sig de studerade kompetensutvecklingsinsatser som har regulativ betoning förstärka betydelsen av *intra-individuell förändring* (Bernstein, 1990). Dessa utgör över 93 procent av insatserna i den regulativa diskursen (inklusive det regulativa innehåll som återfinns i kategorin diskursblandning). Här framträder en bild av en kompetensutvecklingsmarknad som till stor del accentuerar elevers neurobiologiska, psykologiska och fysiska status utifrån deras individuella skillnader. Det handlar om att lärare ska lära sig om och få en elev att bli mer motiverad, röra sig mer, stressa mindre, lägga band på sina impulser och emotionella uttryck, eller stimulera sin hjärna. Just det intra-individuellt inriktade intresset för hjärnan skär för övrigt genom flera olika typer av aktiviteter, till exempel sådana som rör fysisk aktivitet (PFL), psykisk hälsa, motivation och neuropsykiatriska funktionshinder. Värt att notera är att även de aktiviteter som berör sociologiskt definierade grupper har en intra-individuell ambition. En redan nämnd aktivitet i materialet behandlar flickor med autismdiagnos och fenomenet att flickor som grupp diagnostiseras senare än pojkar. Att en sådan skillnad uppmärksammas visar på en *intergrupp*-inriktad förändringssträvan. Innehållet i de aktuella föreläsningarna visar sig dock handla om vanor och rutiner som i mångt och mycket hör den privata livsstilen till.

DISKUSSION

Syftet med den här artikeln är att bidra med kunskaper om innehållet i den kompetensutveckling som skolor köper till sina lärare. Vi har presenterat hur innehåll som säljs och köps på marknaden relaterar till lärares uppdrag att förmedla såväl kunskaper som värderingar. Resultatet visar att de kompetensutvecklingsaktiviteter som säljs och köps i de tre kommunerna utgörs: (1) till 25 procent av ämnesfördjupning, främst matematik, yrkesämnen, svenska som andraspråk samt idrott och hälsa; (2) till 19 procent av grundläggande färdigheter av vikt för elever med matematik-, läs- och kommunikations-svårigheter eller generella kompetenser avseende framförallt kommunikationsfärdigheter och digital kompetens; (3) till 37 procent av det som rör elevers identiteter och beteenden med anknytning till innehåll som konflikt-hantering och problembeteenden, fysisk och psykisk hälsa, motivation samt autism och ADHD; samt (4) till 19 procent av diskursblandade aktiviteter där mässor och konferenser kring olika teman ingår. Resultaten visar därtill att arbetsgivarintressen rörande bland annat verksamhetsutveckling, som faller inom ramen för kategorin övrigt, samlar ett förhållandevis stort antal kompetensutvecklingsinsatser. Givet artikelns syfte har denna kategori av insatser dock inte behandlats ingående.

Ovanstående fördelning av kompetensutvecklingsinnehåll är vanskelig att jämföra med de som presenterats i tidigare undersökningar (t. ex. LR, 2021; OECD, 2019) givet de stora skillnader som föreligger mellan undersökningarna vad det gäller såväl urval, data och analys som vilken del av lärares kompetensutveckling som studeras. Ett resultat av vår studie som emellertid kan relateras till tidigare studier är att specialpedagogiska tematiker rörande undervisning av elever i behov av särskilt stöd (LR, 2021) och problemskapande elevbeteende (OECD, 2019) tycks tilldra sig stort intresse på kompetensutvecklingsmarknaden. Resultaten av TALIS 2018 (OECD, 2019) visar därtill att kompetensutveckling kring undervisning av elever i behov särskilt stöd hör till de fyra områden som ökat mest sedan 2013.

Resultatet redovisar också några relationer mellan pedagogisk diskurs, skolform och kompetensutvecklingsaktör. Dessa samband indikerar att grundskollärarna som ingår i materialet i större utsträckning erhåller kompetensutveckling av kommersiella aktörer jämfört med gymnasielärarna. Grundskollärarna deltar i en större andel av de regulativt inriktade insatserna som rör generella kompetenser eller färdigheter relaterade till elevers läs-, matematik- och kommunikationssvårigheter. Vidare kan det konstateras att gymnasielärarna i högre grad medverkar i ämnesfördjupande insatser än grundskollärarna. Just kompetensutveckling kring ämneskunskap organiseras i högre grad av lärosäten och intresseorganisationer jämfört med övriga insatser där kommersiella aktörer är än mer dominerande, inte minst vad det gäller den utbildning som sker via mässor och konferenser. I förhållande till LR:s (2021) undersökning bidrar vår studie med fördjupade kunskaper om såväl förekomsten av olika aktörer som samband mellan aktör och innehåll i den del av lärares kompetensutveckling inom kommunal sektor som generar fakturor. Men givet studiens icke-randomiserade urval, och att lärares möjligheter till kompetensutveckling varierar mellan skolor och kommuner (Parding m.fl., 2017), framstår det som angeläget för framtida forskning att utforska dessa samband vidare. Även om resultaten av föreliggande undersökning inte kan generaliseras till andra kommuner i Sverige i statistisk mening kan vi ändå konstatera att det kompetensutvecklingsinnehåll som vi har identifierat inte enbart erbjuds lokalt utan många gånger av kompetensutvecklingsaktörer som verkar på en nationell arena.

Det är viktigt att återigen understryka att kompetensutveckling och andra former av professionell utveckling givetvis också bedrivs av rektorer och lärare själva. Externa parter, som exempelvis myndigheter och universitet eller högskola, kan också involveras utan att samarbetet genererar fakturor. Vi vet därtill att IKT-relaterade kompetensutvecklingsinsatser, som uppmärksammas av tidigare studier i svensk kontext (Ideland, m.fl., 2020; Player-Koro & Beach, 2017) ibland inkluderas i kostnader för datorer och andra digitala verktyg och därmed inte alltid bokförs på konton för lärares kompetensutveckling. Här finns sannolikt en mängd fakturor och kontrakt att

begära ut och studera närmare. Det framstår alltså som angeläget att undersöka innehållet i den kompetensutveckling som sker under såväl formella som informella former, samt hur olika delar av lärares kompetensutveckling förhåller sig till varandra. Dessa aspekter kommer att studeras i senare skeden av Faktura-projektet.

Precis som i många andra länder kan vi konstatera att vinstdrivande företag av olika slag existerar på marknaden för lärares kompetensutveckling (t.ex. Ellis m.fl., 2021; Mockler, 2020). Såväl internationella som nationella studier vittnar om att vinstdrivande aktörer anpassar sin affärsverksamhet efter rådande policy- och reformdiskurser genom att erbjuda paketlösningar och förbättringsåtgärder i samklang med dessa (Ball, 2007; Ideland m.fl., 2020). Den tidsperiod som de studerade kompetensutvecklingsfakturorna sträcker sig över sammanfaller med flera statliga initiativ som innehållsmässigt kan relateras till de framträdande mönster som identifierats av vår studie. Ett exempel är *Specialpedagogik för lärande* som startade 2016 med avsikten att stärka alla grundskollärares kompetens att undervisa elever med specialpedagogiska behov (Utbildningsdepartementet, 2015). Specialpedagogik för lärande har förlängts till 2023, för att också inkludera lärare i förskola, förskoleklass, gymnasium och vuxenutbildning, och mot bakgrund av kritik från intresseorganisationer har Skolverket också beslutat att förstärka innehåll kring NPF genom att utveckla särskilda moduler för detta ändamål i samverkan med SPSM (Skolvärlden, 2018; Läraren 2018; Skolverket, 2020). Hur vinstdrivande företag som opererar på kommunal nivå plockar upp aktuella policydiskurser, lanserar sina tjänster och utvecklar relationer till staten i nätverk som också involverar andra aktörer på kompetensutvecklingsmarknaden har inte fallit inom ramen för denna artikels syfte, men resultaten pekar ut behovet av framtida studier med just detta fokus (jfr Ellis m.fl., 2021; Ideland & Serder, 2022; Player-Koro & Beach, 2017).

Det är viktigt, hävdar vi, att också begrunda det visade resultatet i kontrast mot vad den kompetensutvecklingsmarknad vi har studerat *inte* i någon större utsträckning tycks ge utrymme för. Försvinnande få fakturor i materialet rör insatser som kan relateras till praktikutvecklande ämnesdidaktiska ansatser där lärare gemensamt utvecklar undervisningen och elevers lärande av olika ämnesinnehåll (jfr Carlgren, 2011). Därtill är ämnesspecifik kompetensutveckling, med undantag för några ämnen inom framför allt gymnasieskolan, sparsamt representerad i fakturamaterialet. Innehåll som skulle kunna användas i en strävan mot förändrade relationer mellan en samhällsgrupp med överordnad position å ena sidan och en grupp med en underordnad position å den andra, är likaså sparsamt förekommande och när sådant innehåll väl belyses är det enligt vårt resultat inte via den kompetensutveckling som vinstdrivande företag tillhandahåller. I en alternativ kompetensutvecklingsvärld hade kollektiva frågor om social rättvisa och klimathotet kunnat behandlas. Varje pedagogisk diskurs har ett socialt budskap, inte bara genom att rättvisefrågor

uteblir. Olika pedagogiska diskurser ska närmare bestämt, enligt Bernstein (1990, s. 165), analyseras utifrån sin kraft att reproducera maktrelationer i samhället. I linje med tanken om att medelklassens barn rustas med vissa akademiska kunskaper via hemmet är det främst arbetarklassens barn som riskerar att förlora på att ägna tid åt aktiviteter som inte syftar till ökad samhällskritisk förmåga eller har med kursplaneinnehåll att göra. Sett ur det perspektivet framstår balansen mellan de olika pedagogiska diskurserna i vårt resultat som skev och lärares förmedling av kunskaper och värden så som det föreskrivs i skolans demokratiskt beslutade uppdrag kan tänkas bli försvårat.

NOTER

¹ Skolinspektionens (2015) granskning visar att kompetensutvecklingsinsatserna ofta har slagsida mot antingen generell verksamhetsutveckling eller individens önskemål. Vidare konstaterar Skolinspektionen att central samordning av kompetensutvecklingen ofta saknas och att valet av innehåll snarare utgår från de insatser som finns tillgängliga än från identifierade behov. Skolinspektionens (2020) granskning av lärarresurser ger dock en annan bild. Där framkom det bland annat att rektorer och lärare upplever att den kompetensutveckling som ges oftast utgår från skolans behov och att olika typer av underlag används för att identifiera inom vilka områden det finns utvecklingsbehov.

² Bernstein kopplar ihop en konservativ modalitet med den ekonomiska medelklassen men det är rimligt att tänka att även en neoliberal, entreprenöriell modalitet möter samma sociala skikt.

³ De korstabeller som presenteras i resultatavsnittet har även analyserats utan de totalt 55 fakturor som rör grundskola och gymnasieskola. Resultaten påverkas inte av att dessa fakturor inkluderas i urvalet.

⁴ Det är olika kategorier av lärare som deltar i dessa utbildningar (och inte enbart specialpedagoger).

⁵ Redovisningen av den diskursblandade kategorin skiljer sig från redovisningen av de övriga kategorierna eftersom en och samma aktivitet, till exempel en konferens, kan spänna över flera olika teman. Detta innebär också att summan av de redovisade aktiviteterna överstiger de 99 fakturor som identifierats inom denna kategori.

REFERENSER

- Andersson, Stina, & Skott, Pia (2010). *Utvärdering av Läsa-skriva-räkna satsningen. Delrapport gällande 2008*. Skolverket.
- Avalos, Beatrice (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007
- Ball, Stephen. J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector*. Routledge.
- Ball, Stephen J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. doi.org/10.1080/02680930802419474
- Bernstein, Basil (1990). *Class, codes and control. Vol. 4, The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Burch, Patricia (2006). The new educational privatization: educational contracting and high stakes accountability. *Teachers College Record*, 108(12), 2852-2610. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00797.x>
- Bolam, Ray, & McMahon, Agnes (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. I C. Day, & J. Sachs (Red.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (s. 33–63). Open University Press.
- Carlgrén, Ingrid (2011). Forskning ja, men vilken slags och i vilket syfte? Om avsaknaden och behovet av en “klinisk” mellanrumsforskning. *Pedagogisk forskning*, 15(4). 65–79.
- Ellis, Viv, Mansell, Warwick, & Steadman, Sarah (2021). A new political economy of teacher development: England’s Teaching and Leadership Innovation Fund. *Journal of Education Policy*, 36(5), 605-623. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1717001>
- Forsberg, Mats (2019). *SEKOM 2017. Socioekonomisk analys av Sveriges kommuner*. Report. Version 1.3. Klass: Öppen. Statisticon AB.
- Ideland, Malin, Jobér, Anna, & Axelsson, Tom (2020). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 00(0),1-19. doi.org/10.1177/1474904120952978
- Ideland, Malin, & Serder, Margareta (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Jackson, J. Mark, & Bassett, Eric (2005). *The state of the K-12 state assessment market*. Eduventures.

- Jarl, Maria (2013). Om rektorers pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreform. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3-4), 197-215.
- Johansson, Maritha, & Magnusson, Petra (2019). Läslyftet i praktiken. Analys av ett textmaterial och ett lärarlags samtal. *Acta Didactica Norge*, 13(1), artikel 6. <https://doi.org/10.5617/adno.5632>
- Kennedy, Aileen (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688–697. doi.org/10.1080/19415257.2014.955122
- Kirsten, Nils (2020). *Kompetensutveckling som styrning: Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Acta Universitatis Upsaliensis. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1413363/FULLTEXT01.pdf>
- Kirsten, Nils, & Carlbaum, Sara (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1). <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Kirsten, Nils, & Wermke, Wieland (2017). Governing teachers by professional development: State programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391-411. doi.org/10.1080/00220272.2016.1151082
- Knapp, Michael S. (2003). Chapter 4: Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157.
- Langelotz, Lill (2017). *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollegial korrigering?* Studentlitteratur.
- Lundahl, Lisbeth, Erixon Arreman, Inger, Holm, Ann-Sofie, & Lundström, Ulf (2013). *Educational marketization the Swedish way*. Högskolan i Borås, Institutionen för Pedagogik.
- Läraren (2018). *Skolverket förtydligar npf-perspektivet i specialpedagogiklyft*. <https://www.lararen.se/nyheter/senaste-nytt/skolverket-fortydligar-npf-perspektiv-i-specialpedagogiklyft>
- Läraryrket (2016). *En undersökning från Läraryrket. 700 gymnasielärare om sin arbetssituation*. Läraryrket.
- Lärarnas Riksförbund (2006). *Kompetensutveckling bland lärare*. Lärarnas Riksförbund.
- Lärarnas Riksförbund (2021). *Fortbildning satt på undantag. En undersökning av glappet mellan lärarnas behov och de bristande förutsättningarna*. Lärarnas Riksförbund.
- McCormick, Robert (2010). The state of the nation in CPD: a literature review. *The Curriculum Journal*, 21(4), 395–412. doi.org/10.1080/09585176.2010.529643
- McDonald, John H. (2014). *Handbook of Biological Statistics* (3. uppl.). Sparky House Publishing.

- Mockler, Nicole (2020). Teacher professional learning under audit: reconfiguring practice in an age of standards, *Professional Development in Education*, 48(1), 166-180. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720779>
- Norlund, Anita (2018). Students' values versus their academic growth. A theoretical overview of how to solve misconceptions about the pedagogic relation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(1), 108-124. [10.14658/pupj-ijse-2018-1-6](https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-1-6)
- Norlund, Anita, Dimenäs, Jörgen, Kolback, Kerstin, & Wede, Christer (2013). ”En trygg och framgångsrik skola” - Pedagogiska övertygelser i fyra landsortsskolor. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(2), 81-104.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.
- Parding, Karlina, Berg-Jansson, Anna, Sehlstedt, Therese, McGrath-Champ, Susan, & Fitzgerald, Scott (2017). Differentiation as a Consequence of Choice and Decentralization Reforms – Conditions for Teachers' Competence Development. *Professions and Professionalism*, 7(2), 1855. doi.org/10.7577/pp.1855
- Parding, Karolina, Sehlstedt, Therese, Johansson, Anna & Berg-Jansson, Anna (2018). *Lärares arbetsvillkor i kontexten av marknadsiering, privatisering, val och konkurrens - beskrivande enkätdata*. Rapport, Luleå tekniska universitet Institutionen för ekonomi, teknik och samhälle.
- Persson, Anders, Andersson, Gunnar, & Nilsson Lindström, Margareta (2005). Successful Swedish headmasters in tension fields and alliances. *International journal of leadership in education*, 8(1), 53-72. doi.org/10.1080/1360312042000299224
- Player-Koro, Catarina, & Beach, Dennis (2017). The influence of Private Actors on the Education of Teachers in Sweden. A Networked Ethnography Study of Education Policy Mobility. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 39. [10.15388/ActPaed.2017.39.11476](https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.39.11476)
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2015). *Kompetensförsörjningen - en nyckelfråga för skola och förskola*. Dnr 2014:4207. Skolinspektionen.
- Skolverket (2019a). *TALIS 2018. En studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. Delrapport 1*. Skolverket.
- Skolverket (2019b). *Redovisning av uppdrag om att genomföra insatser för att förbättra det förebyggande och hälsofrämjande arbetet inom elevhälsan i syfte att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål* (Dnr 2020:153). Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2020). *Delredovisning av uppdrag att ansvara för fortbildning i specialpedagogik - Specialpedagogik för lärande*. (Dnr 2020:153). Utbildningsdepartementet.
- Skolvärlden (2018). *Svidande NPF-kritik mot Skolverket*. <https://skolvarlden.se/artiklar/svidande-npf-kritik-mot-skolverket>
- SOU (2014:5). *Staten får inte abdikera – om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Utbildningsdepartementet.

- Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Tsatsaroni, Anna, Ravanis, Konstantinos, & Falaga, Anna (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 1(4), 385- 417. [10.1007/s10763-005-1049-2](https://doi.org/10.1007/s10763-005-1049-2)
- Utbildningsdepartementet (2015). *Uppdrag att svara för genomförandet av fortbildning i specialpedagogik för lärare i grundskolan, motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem och sameskolan* (U2015/05783/S). Regeringskansliet.
- Wermke, Wieland (2013). *Development and autonomy : conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. Department of Education, Stockholm University.

Barns berättelser om spel i kamratgruppen

Helen Melander Bowden
Uppsala universitet

ABSTRACT

Spel online utgör en central del av barns vardagsliv idag. I studien undersöks barns berättelser om spel, som de tar form i vardaglig interaktion i kamratgruppen. Studien anknuter till en definition av literacy som deltagande i en digital värld, där betydelsen av det sociala livet kring spelen betonas. Analyserna, som bygger på videoinspelningar av pojkars (10 år) samtal om Minecraft, utgår från en syn på berättelser som social och situerad praktik grundad i multimodal samtalsanalys, med fokus på hur narrativens innehåll och struktur framträder allt eftersom och kontinuerligt (om)förhandlas av deltagarna. Resultaten visar hur pojkarnas berättelser växer fram i ett komplext samspel där barnen agerar berättare, medberättare och åhörare. Språket utgör en central resurs, samtidigt visas betydelsen av kroppsliga och materiella resurser för hur berättelserna tar form. Berättelser om spel visas utgöra ett återkommande inslag i pojkarnas kamratgruppskulturer där de delar med sig av kunskaper och erfarenheter samt beskriver och gemensamt föreställer sig olika händelser och konstruktioner. Samtidigt synliggörs hur kamratgruppsrelationer är dynamiska och asymmetriska, där identiteter kopplas till kunskap och olika rättigheter att berätta. Studien bidrar sammanfattningsvis med kunskap om den roll som berättelser om spel har i pojkars sociala liv och som en del av deras digitala literacypraktiker.

INLEDNING

Spel online utgör idag en central del av barns vardagsliv. Så många som 80% av alla flickor och pojkar i åldrarna 9–12 år spelar, även om pojkar fortfarande



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBärbearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Helen Melander Bowden]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.02>

spelar både längre tid och i högre utsträckning än flickor (Medierådet, 2021). Under fältarbete i en skola, som genomfördes inom ramen för ett forskningsprojekt om barns (9–11 år) användning av mobila och digitala teknologier och de literacykompetenser de utvecklar i samband med det, var prat om spel, särskilt i vissa pojkgrupper, vanligt förekommande. I artikeln undersöks hur och vad pojkarna berättar för varandra i kamratgruppen om ett av de spel de återkommande spelar – Minecraft. Studien, som bygger på etnografi och videoinspelningar av vardagliga samtal, inramas teoretiskt av etnometodologi och multimodal samtalsanalys, där berättelser ses som samkonstruerade och där så kallade ’small stories’ – berättelser i vardagen om såväl förflutna, pågående, framtida eller hypotetiska händelser som delade erfarenheter – lyfts fram som betydelsefulla för människors sociala liv (De Fina & Georgakopoulou, 2008, 2012; Georgakopoulou, 2007). Genom att analysera de sociala och förkroppsligade praktiker genom vilka berättelserna tar form (t.ex. Goodwin, 2000, 2007a), utforskas dels berättelsens verbala form, dels hur pojkarna använder olika multimodala resurser som ljudeffekter och kroppsrörelser för att berätta och iscensätta.

Barns berättelser ses som uttryck för meningsskapande och en del av hur barnens sociala liv tar form och upprätthålls (Maybin, 2006) där berättandet fyller en viktig mellanmänsklig funktion som handlar om att hålla varandra informerade om och samtala om spelvärldarna (jfr Heritage, 2012). Genom sitt berättande förhåller sig pojkarna till fiktiva spelvärldar som samtidigt utgör deras verkliga världar, något som aktualiserar gränslinjen mellan det fysiska och det virtuella (Dezuanni, 2019). Studien anknyter till literacyforskning som särskilt betonar literacy som *deltagande i en digital värld*, där literacy omfattar tekniska, kulturella och sociala förmågor, kunskaper och kompetenser på sätt som inkluderar levda, estetiska och emotionella aspekter (t.ex. Aarsand & Melander Bowden, 2019; Buckingham & Burn, 2007; Dezuanni, 2018; Dezuanni, O’Mara & Beavis, 2015). Studiens syfte är därmed att bidra med fördjupad kunskap om den roll som berättelser om spel har i pojkars sociala liv och som en del av deras digitala literacypraktiker.

BARNES DIGITALA LITERACYPRAKTIKER

Literacy i en digital värld omfattar inte bara färdigheter som att läsa, skriva, lyssna och tala. I ett digitalt medielandskap arbetar, skapar, delar, umgås, utforskar, leker, samarbetar, kommunicerar och lär människor (Meyers, Erickson & Small, 2013). I samma anda skriver Dezuanni (2018) att en förståelse för barns literacy i digitala kontexter behöver erkänna att ”digital participation often involves simultaneous consumption, production and sharing of content, and is performative, improvisational, emotional and interactional” (s. 237). I en tidig text argumenterar Buckingham och Burn (2007) vidare för att spelskicklighet kan ses som en särskild form av literacy-

kompetens, det de kallar 'game literacy'. De pekar på att den sammansättning av visuella, textuella och logiska former som är konstitutiva för spel kan förstås som multimodala texter. I en analys av 'game literacy' behöver dessutom hänsyn tas till sociala dimensioner av spelande och därigenom erkänna att spelaktiviteter är en del av barns och ungas vardag och sociala relationer (se även Buckingham, 2015).

I literacyforskning har det varit vanligt att göra en distinktion mellan lärande i och utanför skolan, liksom mellan informellt och formellt lärande (Buckingham, 2015). Meyers, Erickson och Small (2013) varnar för en alltför stark dikotomisering och förespråkar ett holistiskt perspektiv där de olika sammanhang där människor möter digitala teknologier och literacy lyfts fram som likvärdigt betydelsefulla. På liknande sätt visar Maybin (2006) att det inte finns några tydliga gränser mellan literacypraktiker hemma och i skolan utan att båda innehåller element av varandra. Den ökande användningen av olika digitala teknologier både hemma och i skolan bidrar till att gränser mellan literacypraktiker åtminstone delvis suddas ut, inte minst när barns erfarenheter uppmuntras och utvecklas inom ramen för skolarbete (se Melander Bowden, 2019; Melander Bowden & Aarsand, 2020). Samtidigt finns, som Wernholm (2018) påpekar, en tendens att digital literacy definieras från ett vuxenperspektiv utan hänsyn till barns faktiska förmågor och kunskaper (se även Buckingham, 2015). Därför är det viktigt att studera det barn gör på fritiden som en del av deras literacypraktiker, för att synliggöra och erkänna barns kunskaper och kompetenser och i förlängningen ta vara på deras erfarenheter i utformningen av undervisning i skolan (Wernholm, 2018, 2021). Samtidigt betonar Willett (2016) att barns aktiviteter har ett värde i sig och efterlyser mer forskning om barns spelpraktiker för att bättre förstå det sociala och kulturella sammanhang inom vilket barns spelande äger rum. Forskning visar att barns aktiviteter online exempelvis är en viktig plats för språkligt lärande och innebär ett kreativt semiotiskt arbete (se t.ex. Thorne, Black & Sykes, 2009). Sammantaget understryker detta betydelsen av att studera de olika sammanhang där barn befinner sig för en fördjupad kunskap om deras livsvärldar och literacypraktiker (se även Wernholm & Vigmo, 2015).

I en studie om barns deltagande i digitala gemenskaper, visar Wernholm (2018) betydelsen av digitala gemenskaper för barns vänskapsrelationer på sätt som överskrider gränser mellan hem och skola. Barn använder digitala kontexter för att umgås med vänner på fritiden samtidigt som deras digitala aktiviteter ligger till grund för vänskapsrelationer i skolan, då samtal om exempelvis spel upptar en stor del av barns intresse och tid (se även Wernholm, 2021). Dezuanni (2019) beskriver gränsen mellan online och offline som porös och betonar hur spel griper in i många delar av barns vardagsliv. Utöver att spela, omfattar barns deltagande i spel exempelvis att titta på YouTube klipp, att läsa böcker och att samtala om spelet på skolgården (se också Wernholm, 2018, 2021; Willett, 2016). I en studie av 8–9-åriga flickors användning av

Minecraft, visar Dezuanni, O'Mara och Beavis (2015) hur flickorna formar kamratgrupper runt spelet i vilka de diskuterar, planerar, delar idéer och löser problem tillsammans. När flickorna spelar, diskuterar och visar upp sina spelprestationer skapar de sig själva i Minecraft-världen, både i spelets virtuella värld och i den sociala världen runt spelet. Kamratgruppen blir en arena för att visa upp expertkunskaper och lära av varandra, samtidigt som diskussioner om expertis kan vara inbäddade i sociala maktspel. Aarsand (2010) undersöker den roll digitala spel har i pojkars (6–7 år) vardagsliv och visar hur pojkarna spelar tillsammans, men också hur spelen formar deras lekar på skolgården, exempelvis i olika iscensättningar av karaktärer och händelser, och där kunskap om spelen får en central betydelse för kamratgruppens sociala organisering. Det väsentligaste i åldersgruppen 7–11 år är dock inte nödvändigtvis att spela tillsammans, utan det kan handla om att pröva olika spel och att identifiera vilka spelpraktiker som har ett kulturellt kapital i kamratgruppen och vilka som anses ”coola” (Willett, 2016). Sammanfattningsvis understryker studierna hur olika identitetspositioner kommer att bli nära kopplade till frågor om vem som kan och vet vad liksom vem som har rätt att veta – kort sagt till hur barn hanterar kunskapsasymmetrier i interaktion med varandra (jfr. Melander, 2012).

Forskning om de kunskaper och kompetenser som barn utvecklar på digitala plattformar och i spel är fortfarande begränsad (Dezuanni, 2018; Wernholm, 2021). I föreliggande studie är ambitionen att med utgångspunkt i barns naturligt förekommande samtal om spel, bidra med fördjupad kunskap om barns sociala världar och digitala literacykompetenser. Tidigare forskning liksom rapporter från Medierådet, visar att det finns skillnader i flickors och pojkars spelande liksom i deras användning av digitala medier mer generellt. I likhet med Aarsand (2010), väljer jag att inte utgå från den skillnaden, utan att utforska en särskild aspekt av det sociala livet kring spelen, nämligen pojkars berättelser om Minecraft-världar i kamratgruppen.

BERÄTTELSER SOM SOCIAL PRAKTIK

För att studera hur berättelser om spel tar form i barns vardagliga samspel utgår studien från ett etnometodologiskt och samtalsanalytiskt perspektiv (EMCA, t.ex. Georgakopoulou, 2007; Goodwin, 1986, 2018; Schegloff, 1997). Det innebär ett intresse för narrativer som social och situerad praktik och för ’berättelser i samtal’ (eng. conversational storytelling, narrative-as-talk-in-interaction) (Ochs & Capps, 2001), eller med andra ord de vardagliga berättelser som berättas allt eftersom människor rör sig genom livet. Perspektivet innebär ett skifte från en förståelse av muntliga narrativer som en väldefinierad och avgränsad genre med en tydlig struktur, till ett fokus på berättelsers mångfald, fragmentering och förankring i ett lokalt här-och-nu på olika sociala arenor (De Fina & Georgakopoulou, 2008). Även om narrativer

huvudsakligen har förståtts i förhållande till berättelser om erfarenheter och händelser i det förflutna (för en klassisk referens se Labov & Waletzky, 1967), blir det när man analyserar vardagligt berättande tydligt att narrativer ofta handlar om framtida händelser eller hypotetiska scenarier (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2007; Kinalzik & Heller, 2020).

Narrativer utgör en central del av det meningsskapande som kontinuerligt pågår mellan människor i vilket de förhandlar om, visar upp och etablerar delad förståelse (Heritage, 1984). En central drivkraft är att människor är starkt orienterade mot att dela med sig av kunskaper och erfarenheter och att hålla varandra underrättade om vad som händer och sker i deras liv (Heritage, 2012). Goodwin (1984, 1986, 2007b) visar hur narrativer gradvis tar form genom att den som berättar tar i beaktande och justerar berättelsen i förhållande till vem åhöraren för stunden är och vad denne vet eller förväntas veta om det som berättelsen handlar om (t.ex. Goodwin, 1986). Anpassningen sker på en finkornig detaljnivå, där berättare förhåller sig till multimodala resurser som skiftningar i åhörarens blickriktningar, kroppspositioneringar, med mera i utformningen av varje enskilt yttrande (Goodwin, 1984, 2007a). Berättare kan även positionera sig som mer eller mindre aktiva i relation till sina åhörare; från att berätta för en relativt tyst publik till ett gemensamt narrativ där flera berättare bidrar genom att ställa frågor, reagera och på andra sätt bidra med vad de vet, tror eller känner i förhållande till någon händelse (Ochs & Capps, 2001). Med andra ord ses narrativer som dialogiska och samkonstruerade (Schegloff, 1997) där narrativ som social aktivitet omfattar berättare och åhörare som en enhet.

Berättande i vardagen fungerar som verktyg för att tillsammans reflektera över olika händelser och deras betydelser. Ochs och Capps (2001) hävdar att informella samtal utgör det kommunikativa klister som upprätthåller relationer. Genom samtal flätas liv samman och vi bygger delade sätt att agera, tänka, känna och på andra sätt vara i världen. Narrativer stärker därmed sociala relationer och en generell känsla av gemenskap genom att erbjuda ett medium för att manifesteras och illustreras delade trosuppfattningar, värden och attityder hos berättare och deras åhörare, vuxna såväl som barn (Ochs, Smith & Taylor, 1989; Goodwin, 2007b; Georgakopoulou, 2007). Samtidigt formar människor identiteter genom de berättelser de berättar om sig själva och sina erfarenheter (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2007). Maybin (2006) visar sålunda hur barn använder olika verbala strategier, berättelser om personliga erfarenheter och omarbetade versioner av andras röster för att utforska sina sociala världar och därigenom forma sina identiteter. Andra studier visar hur barn använder narrativer för att återberätta händelser och värdera andras och egna handlingar och därmed också positionera sig i förhållande till varandra och det som hänt, som en central del av det sociala livet i kamratgrupper (se t.ex. Evaldsson & Svahn, 2012; M.H. Goodwin, 1990, 2006).

METOD: EMPIRISK KONTEXT OCH ANALYTISK ANSATS

Analyserna som presenteras i artikeln är baserade på videoinspelningar genomförda inom ramen för ett videoetnografiskt projekt som utforskar barns digitala literacypraktiker i kamratgrupper, skola och hemma¹ (videomaterialet omfattar totalt ca 75 timmar). I fokus för projektet är de multimodala och kommunikativa kompetenser som barn utvecklar genom deltagande i digitala literacypraktiker och hur olika platser och vardagliga sammanhang utgör en integrerad del av dessa praktiker. Inspelningarna i skolan gjordes både i och utanför klassrummen då barnen följdes genom de olika aktiviteter de deltog i under hela skoldagen (jfr Maybin, 2006).

Projektet är godkänt av en regional etikprövningsnämnd. Barnens vårdnadshavare informerades om studien och gav sitt skriftliga samtycke till barnens deltagande innan studien påbörjades. Barnen informerades innan videoinspelningarna började men även kontinuerligt under fältarbetets gång. En förutsättning för att få tillträde till och dokumentera den typ av samtal som utgör grund för de analyser som presenteras här, var en längre tids fältarbete (två dagar per vecka under en termins tid) där jag kunde etablera ett förtroende som gjorde det möjligt att följa barnen även bortanför organiserade skol- och undervisningsaktiviteter. Barnen gavs kontinuerligt möjlighet att ta ställning till om de ville bli filmade eller inte. Det kunde vara i form av en explicit fråga men inte minst viktigt en uppmärksamhet under inspelningsgången på om barnen på något sätt visade att de inte vill bli filmade. Vid minsta osäkerhet stängde jag av eller flyttade kameran.

Tal om spel visade sig förekomma främst i mellanrummen mellan aktiviteter, exempelvis i väntan på att lektionen skulle börja, liksom på rasterna och på lunchen, då barnen satt och åt tillsammans. I artikeln analyseras delar ur ett samtal som ägde rum en lunch då fyra pojkar i tioårsåldern, här kallade Adam, Alex, Nils och Jonas, satt i matsalen och pratade om Minecraft. Minecraft är ett av världens populäraste spel² och ett så kallat 'sandbox game', det vill säga en virtuell plats där spelarna, med resurser som tillhandahålls av spelet, själva bygger en värld. Världen är konstruerad av kubikmeterstora block och innehåller även växter, varelser och föremål. En dramaturgi skapas huvudsakligen genom spelarnas egna handlingar, exempelvis att man smyger på och anfaller varandra, men också då olika monster som zombies, creepers och spindlar som finns i spelet dyker upp och hotar spelarna och deras byggnader. Spelets öppenhet medger ett stort utrymme för spelarna att skapa egna strukturer tillsammans med andra eller på egen hand. En kultur har utvecklats kring Minecraft som man deltar i genom att själv spela men där en central del också utgörs av att titta på när andra spelar. Som för många spel finns YouTubers, personer som publicerar videomaterial på webbplatsen YouTube i en egen kanal, och som lägger ut filmer av när de spelar som fungerar som en viktig källa till kunskap och inspiration för barnen (t.ex. Willet, 2016).

Det här analyserade lunchsamtalet varade sammanlagt 15 minuter, vilket motsvarade den tid som pojkarna tillbringade i matsalen. Ur det längre samtalet har jag identifierat sekvenser som visar karakteristiska sätt att berätta om spel i kamratgruppen, även vid andra tillfällen än det här studerade. Materialet i sin helhet innehåller 12 lunchsamtal. Samtal om spel, såväl Minecraft som andra spel, förekommer vid åtta av dessa. Längden på samtalen varierar från cirka två till 15 minuter.

I linje med en etnometodologisk och multimodal samtalsanalytisk ansats, utforskar jag hur berättelserna tar form sekventiellt, det vill säga hur deras innehåll och struktur framträder allt eftersom och kontinuerligt (om)förhandlas av deltagarna (Georgakopoulou, 2007; Schegloff, 1997). I analyserna uppmärksammas också samspelet mellan berättare och åhörare och hur pojkarna använder olika multimodala resurser – språkliga, kroppsliga och materiella – för att iscensätta, visualisera, ljudsätta och animera konstruktioner och händelser från spelen, verkliga såväl som föreställda, i ett här och ett nu (Goodwin, 2000, 2007b; Ochs & Capps, 2001). Goffmans (1981) begrepp *ramverk för deltagande*, används för att analytiskt precisera olika berättar- och åhörarpositioner inom ramen för samma grupp av deltagare. På så sätt kan åhörare exempelvis vara direkt tilltalade eller ”överhörare”, veta olika mycket om det som berättelsen handlar om och därmed tilltalas på olika sätt, etc. (Goodwin, 1984, 1986, 2007b, se även 2018). Det är inte heller ovanligt att fler personer berättar tillsammans (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Ochs & Capps, 2001).

Utdragen ur videoinspelningarna är transkriberade i enlighet med konventioner utvecklade inom samtalsanalys (t.ex. Jefferson, 2004; se Bilaga 1). För icke verbala handlingar har en modifierad version av Mondada (2018) använts. Teckningar är infogade i excerpten för att synliggöra kroppsliga iscensättningar av berättelserna. Dessa är gjorda med utgångspunkt i stillbilder tagna ur videoinspelningarna och återger de delar av ursprungsbilden som bedömts vara analytiskt relevanta. De namn som förekommer i texten är pseudonymer.

BERÄTTELSER OM SPEL

Som kommer att visas handlar pojkarnas berättelser om att rapportera om progression i spelen, att dela med sig av fix och trix och olika ”hacks” men också att underhålla varandra genom att berätta om roliga och spektakulära händelser som de själva upplevt eller observerat. Pojkarna fantiserar om vad de skulle kunna göra och utforskar tillsammans spelns möjligheter och begränsningar. De spelar förhållandevis sällan tillsammans, däremot delar de ett intresse av att sprida information, kunskaper och erfarenheter om olika spel i kamratgruppen (se t.ex. Wernholm, 2018 och Willett, 2016, för liknande observationer).

Två exempel presenteras i analysen. I det första (Excerpt 1a-b), som utgörs av samtalets allra första del, visar jag hur berättelsesekvenser ofta initieras. Utdraget utgör ett rikt exempel såtillvida att det visar på flera dimensioner av hur barnen pratar om spel. Exemplet visar vidare hur barnen förhandlar om expertis och gör anspråk på kunskap om spelet på olika sätt. I det andra exemplet (Excerpt 2a-d) visar jag hur barnen använder olika interaktionella och multimodala resurser för att berätta om en gång då två av dem spelade tillsammans. I berättelserna spelar iscensättningar av virtuella platser en stor roll och analysen fokuserar bland annat på hur en föreställd byggnad ges form på bordet framför dem med hjälp av rörelser och deiktiska referenser.

Pojkarna utforskar spelets möjligheter tillsammans

En stund efter att Adam, Alex, Nils och Jonas har satt sig ner vid bordet för att äta börjar de prata om Minecraft. Samtalet initieras av en fråga om hur det går i spelet. Svaret leder till ett vidare utforskande av en ny uppdatering. Inledningsvis förhåller de sig faktamässigt till frågan men därefter övergår samtalet till att de gemensamt föreställer sig vad man skulle kunna göra i ett ”tänk om”-format, som också innehåller en berättelse om en rolig sak som en You Tuber har gjort. Exemplet avslutas i och med att diskussionen lyfts tillbaka in i spelets konkreta – och virtuella – värld. Utdraget i sin helhet visar hur barnen delar med sig av sina kunskaper om spelet, samtidigt som de tillsammans utforskar spelets möjligheter.

När samtalet börjar vänder sig Adam till Alex och frågar ”hur är ha:mnen (Alex).” (rad 01 i Excerpt 1a). Frågan utgör en inbjudan till att berätta genom att etablera en gemensam referens där någon som vet något tillfrågas om att berätta för den som inte vet och som vill veta. Strukturellt kommer berättelsen i en andraposition i och med att den inleds med en uppmaning att berätta (Georgakopoulou, 2007, s. 69–70).

Med frågan ”hur är ha:mnen” identifierar Adam en plats och visar därmed att han har kunskaper om var någonstans i spelet Alex befinner sig och vad han har planerat. Den berättelse som efterfrågas handlar om progression i spelet och en rapport om något som har hänt. Det ramverk för deltagande (Goffman, 1981) som etableras innehåller en berättare och en primär åhörare med två potentiella överhörerare i form av Nils och Jonas som sitter mitt emot Alex och Adam (Georgakopoulou, 2007). Frågans utformning förutsätter en gemensam förståelse av vilket spel de talar om då namnet på spelet inte nämns, liksom att Alex ska veta vad hamnen refererar till. Sammantaget indikerar det minimala yttrandet hur detaljerade barnens kunskaper är om varandras spelande. Det visar också att barnen håller varandra uppdaterade om spelen och vad de gör i dessa. Slutligen aktualiserar frågan det faktum att barnen spelar men inte nödvändigtvis med varandra.

Figur 1.
Excerpt 1a

Minecraft 160417: 11.16.31-11.17.07

01 ADAM → hur är ha:mnen (Alex).
 02 ALEX så:: hi:ttills:: (.) så e de mest bara sandsten s- istället
 03 för trä: som i- går ut: som en brygga. (.) men på sidan så-
 04 å på sidan har vi kopp- e:: kopplade trä:båta::r. (.)
 05 de e va ja har hi:ttills.
 06 (2.2)
 07 ADAM ↑ska: man sätta grejer i: båtar_i
 08 ALEX m:: >nej.<
 09 (1.0)
 10 ADAM synd.
 11 NILS → i den nya uppdät- uppdät:ringen. när ma*n ska göra me å:r:or.
 lägger ner besticken*ror med händerna-->

12 ALEX m.
 13 NILS *då tror ja de får plats t*vå:#

-->*håller upp två fingrar
 #1a.1

14 JONAS >ja: æde gö:r dæe.
 ænickar---æ

15 (.)

16 ALEX va=va va,

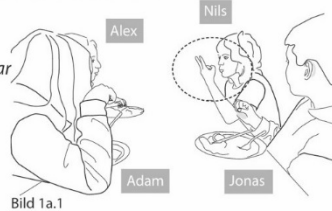
17 JONAS [tævå i en b#åt.æ]
 æhåller upp två fingraræ

bild #1a.2

18 NILS [två i en bå-] i bå:tar,

19 ALEX m+:.+
 +nick+

20 ADAM °°m::: m-m-m;°°



Som Schegloff (1997) konstaterar används berättelser för att göra en mängd olika saker som exempelvis att klaga, skryta, informera, uppmärksamma och förklara. När Alex svarar gör han det genom att informera om vad han har gjort hittills i sin hamn. Svaret är utformat som en uppdatering med en uttryckt temporalitet och inleds och avslutas med ”hittills”, vilket betonar utsnittet i tid: ”så:: hi:ttills::” (rad 02) och ”de e va ja har hi:ttills.” (rad 05). Däremellan beskriver han en brygga av sandstenar vid sidan av vilken de har kopplade träbåtar. Frågan om båtar intresserar Adam och han ställer en uppföljningsfråga – ”ska: man sätta grejer i: båtar_i” – som Alex inledningsvis tycks begrunda med ett ”m::”, för att därefter besvara med ett kort ”>nej<”. Adam beklagar detta med ett ”synd”.

Nu påbörjar Nils ett inlägg där han refererar till vad man kan göra i en ny uppdatering. Yttrandet är ett alternativ till det svar som Alex gav i rad 08 och aktualiserar ”den nya uppdät- uppdät:ringen” såsom innehållande nya möjligheter i spelet. Därigenom bidrar han med potentiellt ny kunskap. Formuleringen undviker elegant att förhålla sig till Alex svar som felaktigt,

samtidigt som Nils positionerar sig som en spelare som är informerad om nyheter i spelet. I sitt svar nämner han inte objektet båt (jfr rad 07), utan förklarar med hjälp av en handling, ”när man ska göra me å:ro:r” som ackompanjeras av att han rör med händerna i luften (rad 11). Alex bekräftar Nils talutrymme med ett ”m” och Nils fortsätter med information som är central i förhållande till Adams fråga: ”då *tror* ja de får plats två:”. Utsagan är markerad med viss epistemisk osäkerhet; det är något han tror men inte vet, ett intryck som förstärks av att han betonar verbet ”tror”. Antalet två är även det förstärkt, dels genom att produktionen av ordet är något förlängt jämfört med omgivande tal, dels genom att han håller upp två fingrar i luften, placera-de framför Nils och in mot gruppen i de andras synfält (jfr Goodwin, 2000). Antalet två markeras därmed som särskilt viktig information.

Möjligen orienterat mot Nils epistemiska osäkerhet, bryter Jonas in med ett bekräftande ”ja: de gö:r de” som har en stark emfas på ordet ja och där den verbala turen understryks med en bekräftande nickning. Genom det sätt på vilket yttrandet är utformat gör Jonas starka anspråk på att veta hur det förhåller sig samt att han har självständig tillgång till informationen. Alex responderar på det sagda som något spektakulärt med ett upprepat ”va=va va,”, vilket kan förstås som om han kontrollerar om han har hört rätt. Pronomenet ”vad” öppnar för tolkningen att han förhåller sig till informationen som mindre trovärdig och därmed möjlig att ifrågasätta, en form av reaktiv konstruktion (jfr Linell & Norén, 2012). Att de uppfattar den konfrontativa tonen visas när Jonas och Nils samtidigt svarar genom att upprepa den centrala informationen ”två” och dessutom båda lägger till vad, det vill säga ”i en båt” vilket fungerar som ett förtydligande i förhållande till deras tidigare yttranden där objektet båt varit underförstått. Den här gången är det Jonas som håller upp två fingrar i luften på liknande sätt som Nils gjorde, något som ytterligare förstärker antalet två, snarare än den mer generella uppgiften att man kan sätta saker i båtar, som huvudsaklig information.

Att peka mot och tala om fenomen som är fiktiva eller avlägsna i tid och rum gör det möjligt att uppnå ett för berättelser centralt syfte: att dela inte bara upplevelser utan också fantasier med andra (Heller, 2019). Inledningen ”tänk om” på rad 21 (excerpt 1b), initierar en sådan förflyttning. Berättelsen förs in i en hypotetisk sfär där pojkarna snarare än att rapportera om framsteg eller diskutera förutsättningar, tillsammans föreställer sig vad som skulle kunna vara möjligt.

I rad 21 introducerar Jonas en ny möjlighet: ”tänk om de- tä- tänk om de (går å sätta) kistor där bak”. Detta återknyter på ett nytt sätt till Adams tidigare fråga (rad 07) som Alex svarade nekande på. Därmed utmanar ”tänk om” yttrandet Alex ställningstagande utan att ifrågasätta om han har rätt eller fel men genom att tänka sig hur det skulle vara om det gick. Nils är direkt med

Figur 2.

Excerpt 1b

Minecraft 160417: 11.17.07-11.17.45

21 JONAS → tänk om de- tä- t[änk om de (går å sätta ki]stor där bak.

22 NILS [()]

23 NILS man får plats (.) med (.) en spe:lare och ett dju:r. så man
24 kan frakta gri:sar.

25 JONAS dju::r +eller- (.) ◊man kan också få m◊nster.◊

26 alex +tittar på Adam

27 adam ◊nickar mot Alex-----◊tummen upp◊

28 (1.2)

29 NILS >eller< kor. (.) >eller< zombies. (.) >eller< creepe[rs.]

30 ADAM [me]n hörni.

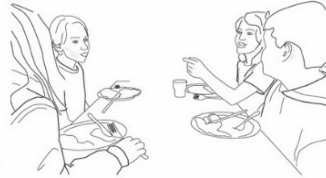
31 NILS → en gång- >#en gång så gjo:rde:£ (.) em: u:fo (.) >exesem<
bild #1b.1

Bild 1b.1

32 så att e: en £cree::per hoppa in i hans bå:t. sen hoppa han u:r.

33 °då sprängdes creepern å båten också.£°

34 JONAS han skulle va som () *fortfortfort hoppa #a:v sen hoppa

bild #1b.2

35 #på igen. tsh hoppa #av (*).

bild #1b.3 #1b.4



Bild 1b.2



Bild 1b.3



Bild 1b.4

36 ALEX me:n:+ >en frå:ga.< (1.2) kan man sätta kjs:↑ter på båten.
+tittar på Adam-->r. 39

37 JONAS >ingen aning.

38 ◊(1.0)◊

39 adam ◊rycker på axlarna◊

och börjar räkna upp andra saker som får plats på båten. Han svarar inte på förslaget om kistor, men bidrar till den framväxande berättelsen genom att fylla det tidigare påståendet om att man får plats med två av något obestämt, med kategorier av mer bestämda innehåll: spelare och djur (grisar). Jonas

hakar på och upprepar ”dju:r” men inför sedan en ny kategori, ”man kan också få monster”. Som ett exempel på hur olika deltagarkonstellationer tar form inom ramen för det övergripande ramverket för deltagande, vänder sig Alex, som suttit och tittat på Jonas och Nils, mot Adam i rad 26. När Alex blickar mot Adam, nickar Adam mot Alex och gör sedan tummen upp (rad 27), synbart nöjd med tanken på att sätta saker i båtar. Efter en stunds tystnad fortsätter Nils genom att föreslå ytterligare djur (kor) samt två förslag som hör till kategorin monster: zombies och creepers (rad 27).

Zombies och creepers är monster som tillhör spelet. De kryper fram på natten och utgör ett hot mot spelarna och deras byggnader. Zombies rör sig långsamt men är farliga om de kommer nära, medan creepers kan spränga sig själva och då förstöra det som finns i närheten. Med andra ord finns en potentiell risk i att man får monster i båten. Denna risk plockas upp av Nils, som återger vad som händer när en YouTuber som är populär bland barnen, *Ufoxsm*, spelade. När Nils pekar på Adam i inledningen av berättelsen (bild 1b.1) och samtidigt säger ”~~f~~en gång, - >en gång så gjo:rde:f” (en berättelsemarkör), som dessutom ignorerar Adams ”men hörni” i rad 30, förstärker det intrycket av att han har något viktigt att berätta (eng. tellability, se t.ex. Ochs & Capps, 2001, s. 33-36). Yttrandet innehåller även en tidsförflyttning som är karakteristisk för berättelser. Därefter introduceras en av berättelsens huvudkaraktärer – *Ufoxsm* (rad 31) – som lurar en creeper att hoppa i en båt som han därefter själv lämnar (rad 32). När creepern sprängs förstörs både creeper och båt (rad 33). Med andra ord överlistar huvudkaraktären både creepern och spelet, vilket också kan förstås som berättelsens poäng. Genom att Nils pratar med leende röst större delen av berättelsen (raderna 31-33) läggs ett affektivt lager (Goodwin, 2007a) på som innebär en evaluering av berättelsen som rolig och underhållande och tillhandahåller en tolkningsram för åhörarna. När Nils är klar agerar Jonas ’medberättare’ (eng. co-teller, se t.ex. Ochs & Capps, 2001, s. 26) och bidrar med en ljudsatt iscensättning av hur det gick till när *Ufoxsm* hoppade i och ur båten. Att det var bråttom förstår vi av ”fortfortfort” men också av de intensiva gester i form av boxande och fladdrande armar och händer och livfull mimik med hjälp av vilka Jonas visar hur *Ufoxsm* rör sig fram och tillbaka (bild 1b.2-4). Förutom att han visar ett starkt engagemang i berättelsen gör han också anspråk på att ha viss kunskap om det Nils berättar om.

Alex respons ”men en frå:ga. (1.2) kan man sätta kis:↑ter på båten.” ignorerar berättelsen om *Ufoxsm*. Den disjunktiva konjunktionen ”men” leder in samtalet på ett nytt spår. Alex återknyter i stället till Jonas tänk om-formulering (rad 21) men nu som en fakta-fråga. Genom att ställa frågan om specifikt kistor, ser vi att han har accepterat att man kan ställa saker (eller spelare, djur och monster) på båtar. Intressant nog tittar han hela tiden på Adam och inte på Jonas eller Nils, och frågan riktas till Adam (rad 36). Jonas är emellertid

den som snabbt svarar verbalt med ett ”>ingen aning.” vilket understryker att det var en fantasi, medan Adam rycker på axlarna.

Verbala och kroppsliga iscensättningar av föreställda platser

Analysen av det första exemplet visar hur berättande i pojkarnas kamratgrupp tar olika former från retrospektiva frågor och rapporter till hypotetiska iscensättningar, och hur narrativer utgör en kärna i hur pojkarna tillsammans utforskar spelets möjligheter och begränsningar. Analysens andra del visar hur en potentiellt delad berättelse med två ’medberättare’, Nils och Alex, initieras och utvecklas så att den ena berättelsen konkurrerar ut den andra. Vidare visar jag hur Alex använder olika resurser för att iscensätta ett virtuellt rum som beskriver hans bygge och hur denna iscensättning plockas upp på olika sätt av Adam respektive Nils.

När Excerpt 2a börjar initieras Nils en kort berättelse om när han och Alex spelade Minecraft tillsammans med Nils lillebror Jan-Åke och Jan-Åke byggde ett hus av svampar.

Figur 3.

Excerpt 2a

Minecraft 160417: 11.22.41-11.22.59

01	NILS	→ en gång när ja spela mine*craft med +Ale*x då byggde <i>*pekar på Alex--*</i>
	<i>alex</i>	<i>+rör sig upp och ner--></i>
02		Jan-Åke et+t- då byggde- när ja körde minecraft me:d (.) Jan-Åke
	<i>alex</i>	<i>-->+</i>
03		och Alex då byggde Jan-Åke ett hus på svamp- med svampar.
04	ADAM	◇↑v[a? <i>◇vänder blicken mot Alex</i>
05	JONAS	[ja har a[lD]ri sett en sån.
06	ALEX	+["m;,"°]+ ((till Adam)) <i>+nickar+</i>
07		(4.0)
08	NILS	(å då kan vi- kan vi) inte anfalla honom.

Berättelsen inleds med en berättelsemarkör ”en gång när ja spela minecraft” (rad 01). Nils fortsätter genom att etablera vilka som var med, där den första han nämner är Alex. Alex positioneras därmed som någon som redan har vetenskap om det som kommer att berättas och som en potentiell medaktör och - berättare. Strax innan Nils nämner Alex namn, pekar han på honom varpå Alex börjar röra sig upp och ner i en gungande rörelse på stolen, något som kan förstås som en uppvisning av att han hör och bekräftar vad Nils säger (jfr

Goodwin, 1984). Med andra ord tydliggör Nils (och Alex) att det finns två närvarande deltagare som har kunskap om det som nu ska berättas och ett ramverk för deltagande etableras där det finns förutsättningar för ett gemensamt berättande (jfr Goodwin, 1986, se också Lerner, 1992). Efter en omstart säger Nils att Jan-Åke byggde ”ett hus på svamp- med svampar.” Adam tar emot annonseringen med att markera förvåning ”va?”, en interjektion som dock ges en viss ambiguitet i och med att han vänder blicken mot Alex. Förvåningen kan därmed tänkas vara riktad mot det faktum att Alex och Nils har spelat tillsammans, snarare än mot informationen om huset och att det byggts av svampar. Jonas deklarerar dock tydligt att den initierade berättelsen har ett nyhetsvärde: ”ja har aldrig sett en sån.”. Mitt under Jonas yttrande responderar Alex med ett tyst ”m:” samtidigt som han nickar mot Adam, vilket bekräftar att responsen är riktad till just Adam. Som visades i det första exemplet, är det inte ovanligt att Adam och Alex i första hand orienterar mot varandra samtidigt som de övervakar vad som sker i samtalet i övrigt.

Här skulle en omedelbar fortsättning på berättelsen ha kunnat följa, men i stället fortsätter de äta. Efter en i sammanhanget förhållandevis lång tystnad (fyra sekunder) lägger Nils till mer information som beskriver konsekvenserna för spelet: ”(å då kan vi- kan vi) inte anfalla honom” samtidigt som det bekräftar byggnadens status och kvalitet. Snarare än att respondera på Nils yttrande, lanserar Alex nu en kompletterande berättelse om sin byggnad (excerpt 2b).

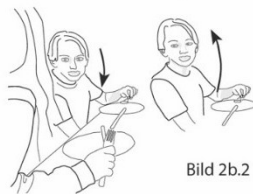
Det som binder ihop de två berättelserna tematiskt är att de handlar om byggnadsverk. Strukturellt presenteras även berättelsen som en fortsättning eller ett tillägg genom den inledande konjunktionen ”å” i ”>å jag byggde en-” (rad 09). Alex placerar därmed sin berättelse i samma domän som Nils. Han beskriver sitt hus, en beskrivning som kort bekräftas av Jonas med ett tyst ”a” som också inbjuder till en fortsättning (Sacks, 1992). Efter en liten stunds tystnad följer en evaluering: ”å hon tyckte de va jättesnyggt”. Det sägs aldrig vem ”hon” är, men ingen av pojkarna behandlar referensen som problematisk. Genom att mobilisera en icke närvarande persons röst och därmed lägga ansvaret för den positiva värderingar av det egna bygget hos henne, undviker Alex att framstå som (alltför) skrytsam (se Speer, 2012). I det här fallet svarar ingen av de andra på Alex berättelse. Nils förhåller sig snarast till yttrandet som sekvensavslutande, och initierar en beskrivning av vad han hittade (rad 15), ”ja hittade en svävande-”. Han avbryts dock av Alex som fortsätter att berätta om sitt bygge som han fortsatt framställer som ganska märkvärdigt – ”jag gjorde till å me ...”. Adam är den enda som responderar med ett uppbackande ”h↑m:” samtidigt som han nickar. På rad 21 annonserar Jonas att han har något att säga ”>vänta,<” men avbryts även han av Alex. Alex producerar en längre berättelse som fortsätter till slutet av Excerpt 2c (och bortanför) och som handlar om hur hans byggnads försvar mot monster.

Figur 4.
Excerpt 2b

Minecraft 160417: 11.23.00-11.23.49

- 09 ALEX → >å ja byggde en- (1.0) å ja byggde ett hu:s ovanpå ett berg.
 10 å sen byggde ja ner de på si:dan av berget så de hä:ng↑de där.
 11 (.)
 12 JONAS °°a.°°
 13 (2.1)
 14 ALEX → å høn tyckte de va jättesnyggt.
 15 NILS ja hittade en svä[vande-
 16 ALEX [ja gjorde till å me ett utomhusförsök
 17 ja menar typ (.) en utomhu:smatsal där man kan äta på kvällen.
 18 ADAM h↑m.:◇
 ◇nickar◇
 19 ALEX om man vill ha gri:llfest.
 20 (3.1)
 21 JONAS >vänta,<=
 22 ALEX → =å sen hade ja ett försvar mot mo:nster. ja satte ut (.)
 23 ra:der av ö:: +va de stake:t eller va de () ja menar () +
 tittar på Adam+tittar på Nils-----+
 24 nej just de, ja fick inte den idén då:. så: (.) om dom
 25 skulle komma in på insi:dan (.) om min byggnad där på sidan av
 26 berget. <så hade ja:> en kolvautomat sådär som man kan stänga å
 27 öppna från a e e: insi:dan.
 28 ◇(1.0)
 adam ◇nickar-->
 29 ALEX så:◇ man kan sen göra så dom fast↑nar där. e#::e#
 adam -->◇
 bild

Bild 2b.1



#2b.1

#2b.2

Genom att Alex har sin kropp något vriden mot Adam och pratar mot honom formar Alex och Adam åter en egen grupp inom det större ramverket för deltagande. Alex förhåller sig därmed till Adam som den som inte ännu vet och primärt ska informeras. När han börjar fundera över hur han hade gjort försvaret vänder han sig dock temporärt till Nils, som i det här fallet kan betraktas som en redan informerad deltagare då det var han och Alex som spelade tillsammans. Goodwin (1986) visar hur berättare förändrar en på-

gående narrativ beroende på vem man vänder sig till i stunden och vad den personen vet. I det här fallet tittar Alex på Nils samtidigt som han ställer en fråga. Det är inte möjligt att höra exakt vad Alex säger, men yttrandet inleds med en undran om försvaret mot monstren utgjordes av ett staket (rad 23). Nils gör ingen ansats att svara och Alex ger honom inte heller något större utrymme, då han istället kommenterar: ”nej just de ja fick inte den idén då.” Det sätt på vilket yttrandet produceras låter som om han pratar till sig själv. Samtidigt är turen formulerad för att höras, då den förklarar varför han släpper frågan om vad han satte ut rader av, för att i stället beskriva hur försvaret mot monstren såg ut på en specifik del av byggnaden: ”om dom skulle komma på insidan om min byggnad där på sidan av berget. så hade ja en kolvautomat sådär som man kan stänga å öppna från a e e: insidan”. Adam responderar med en nick och Alex fortsätter med ett förtydligande om att ”man kan sen göra så dom fast[↑]nar där” och visar med kroppen hur monstren fastnar genom att röra sig ner och upp som någon som försöker komma loss samtidigt som han låter ”e:e” (bild 2b.1-2). Han byter därmed perspektiv, från att beskriva byggnaden till att ta form som ett monster som fastnat i en fälla.

Efter den inledande beskrivningen följer en förhållandevis lång berättelse om hur byggnaden har utformats för att försvara sig mot monster och mer konkret hur man styr den kolvautomat som Alex tidigare har beskrivit. Berättelsen övergår från att vara huvudsakligen verbalt förmedlad till att innehålla iscensättningar av det virtuella rummet, där Alex arbetar för att etablera det Kinalzik och Heller (2020) kallar ”joint imagined spaces”, eller gemensamt föreställda platser. I originalberättelsen skildrar Alex hur en inkräktare går i en korridor, och hur man när man får syn på den kan dra i en spak så att kolven åker ner och håller fast dem som går i korridoren.

Yttrandet ”alltså >kolla.<” i rad 30 (excerpt 2c) förbereder åhörarna på att något ska hända och inleder en inskjuten sekvens som närmare beskriver hur kolvarna som tar fast monstren fungerar. ”kolla” omorienterar från en i huvudsak auditiv modalitet till något man ska titta på och uppmärksamma. Att ytterligare en modalitet läggs till blir tydligt när Alex lyfter upp händerna och placerar dem framför sig på bordet och gör sig beredd att ge liv åt byggnaden med bordsytan som scen. Han fortsätter genom att förflytta sig själv och åhörarna till en annan plats: ”de: e: här (.) e korridoren längst ner”. Den deiktiska referensen (”här”) gör anspråk på deltagarnas förkroppsligade samorientering mot en föreställd enhet (Kinalzik & Heller, 2020; jfr Goodwin, 2007a). Korridorrens utseende visualiseras på bordet framför dem genom att Alex rör händerna med pekande fingrar mot bordet fram och tillbaka (bild 2c.1). Han etablerar därigenom byggnadens grund och utsträckning i rummet som referenspunkt. Alex flyttar åhörarna till en virtuell plats genom att, med Hellers (2019, s. 171) ord, utföra förflyttningen på ett observerbart och igenkännbart sätt. Adam visar att han lyssnar och bekräftar

Figur 5.
Excerpt 2c

Minecraft 160417: 11.23.50-11.24.07

30 ALEX → alltså >kolla.< (,) de:- de: e: här (,) e k#orridoren längst ner.
bild #2c.1

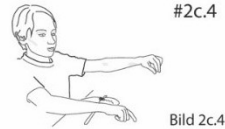


31 ADAM a[:.]

32 ALEX [ma]n gå:r här. >kolla<# tytyty (,) å typ h#ä:r e kolven.
bild #2c.2 #2c.3



33 bild om man e precis där då. så e u-u-u å så kan man- e-e sp#a:ken
#2c.4

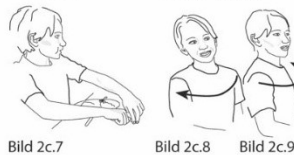


34 bild typ hä:r uppe. (,) på nästa vå:ning. så dra#r man där.# tschu.
#2c.5 #2c.6



35 bild så puttas den #ne:r. å håller fast en# så ba- dom si#tter fa#st där.
#2c.7 #2c.8 #2c.9

36 då kan man ta-



den gemensamt föreställda platsen med ett ”a:”. Nu transformeras berättelsen så att en aktivitet i byggnaden framställs. Handlingen inleds med en språklig beskrivning ”man gå:r här” vilket följs av en uppmaning att ”>kolla<” som sannolikt förhåller sig till att de andra inte odelat riktar uppmärksamheten mot vad Alex gör utan samtidigt fortsätter att äta. Samtidigt förhåller sig ordet kolla till ett gemensamt *seende* (jfr. Goodwin, 2018, s. 300). Därefter illustrerar

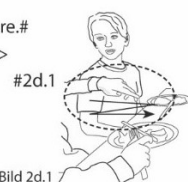



Alex hur någon går genom korridoren genom att höger hand omvandlas till en figur som stötvis rör sig genom den föreställda korridoren mot vänster hand som bildar en bortre referenspunkt (bild 2c.2). Rörelsen åtföljs av ett ljud ”tytyty” som markerar figurens steg. När höger hand är framme vid vänster, följer en ny verbal beskrivning av vad åhörarna ska föreställa sig ”å typ här e kolven” där det indexerande ”här” förtydligas med att Alex pekar med vänster finger på en särskild plats (bild 2c.3). Berättelsen fortsätter genom att Alex illustrerar en spak (2c.4) ”typ här uppe. (.) på nästa våning.” (rad 34) som man kan dra i (2c.5) så att en kolv åker ner, där hastigheten och kraften i handens rörelse mot bordet understryks med ett ”tschu” (2c.6), och håller fast den som kommer gående i korridoren (2c.7). Alex byter sedan perspektiv från byggnaden och att vara den som kontrollerar kolven. Händelsesekvensen avslutas med att han föreställer den figur som fastnat genom att vrida på kroppen som om han försökte komma loss (2c.8-9).

Genom att på detta sätt verbalt beskriva och gestuellt avbilda, manar Alex fram den föreställda byggnaden så att åhörarna kan skapa en virtuell bild av den (Kinalzik & Heller, 2020, s. 31). Demonstrativa pronomen som ”här” används för att referera till föreställda snarare än materiella objekt. Så långt har analysen fokuserat på Alex sätt att beskriva och iscensätta sin berättelse för att skapa en gemensam referens för att tala om byggnaden.

Beskrivningen av byggnaden följs av en förtydligande fråga från Adam (rad 37, Excerpt 2d). Formuleringen av frågan refererar till det gemensamt föreställda och visar samtidigt upp Adams förståelse av byggnaden så långt: ”e de som en >glasgolv< där nere.”. Det indexerande ”där” förtydligas med en svepande pekning längs ett tänkt golv (2d.1) som refererar till korridoren som Alex visualiserat på bordet (jfr 2c.1) och yttrandet som helhet efterfrågar mer information för att förstå byggnadens konstruktion (se Murphy, 2005, för en intressant jämförelse med hur arkitekter vid ritbordet tillsammans föreställer sig byggnader och deras funktioner). Alex svarar inledningsvis ett tydligt ”nej.” på frågan och förtydligar sedan kolvarnas konstruktion (raderna 38-40). Det kan vara så att han hör ”kolv” i stället för ”golv”. Med ”men hur man kan ↑se: när spindeln kommer” visar Adam att Alex inte svarade på hans fråga genom det inledande men följt av en omformulering som betonar ”↑se:” med högre tonhöjd och emfas, och därmed lyfter fram seendet som centralt. Alex tvekar innan han svarar med ett inledande tvekljud ”ö:” följt av ”för den går på insidan i så fall”. Det är svårt att återge exakt hur yttrandet produceras, men det ger sammantaget ett intryck av osäkerhet, jämfört med omgivande tal där Alex har en mer bestämd ton. Han fortsätter också med något delvis annat, som beskriver vad som kan hända när det som ursprungligen omtalades som monster (excerpt 2b, rad 22) och nu har precisrats till en spindel i och med Adams fråga, fastnar i de klubbiga kolvarna.

Figur 6.
Excerpt 2d

Minecraft 160417: 11.23.50-11.24.26

30	ALEX	→ alltså >kolla.< (.) de- de: e: här (.) e korridoren längst ner.	} Excerpt 2c
31	ADAM	a[:.]	
32	ALEX	[ma]n gå:r här. >kolla< >tytyty< (.) å typ här: e kolven.	
33		om man e precis där då. så e u-u-u å så kan man- e-e spåken	
34		typ här: uppe. (.) på nästa vå:ning. så drar man där. tschu.	
35		så puttas den ner. å håller fast en så ba- dom sitter fast där.	
36		då kan man ta-	} Excerpt 2c
37	ADAM	e de som en ◊>glasgolv< där: nere.# ◊"pekande" rörelse-->	
	bild	#2d.1	
			
38	ALEX	nej. de ◊e bara två kolvar. [men d*om e] kli:#bbiga så dom	} Excerpt 2c
	adam	->◊	
	nils	*visar kolvar som rör sig-->	
	bild	#2d.2	
39	ADAM	[men-]	
40	ALEX	håller ffa:st en.f=	
41	ADAM	=men hur ka#n [man ↑s]#e: *(.) när spindeln >kommer.<	
	nils	-->*	
	bild	#2d.3 #2d.4	
	JONAS	[↑ö.]	
42		(1.2)	
43	ALEX	ö: för den gå:r +på jnsidan+ i så fa:ll. (.) för att (.) ja.: +går med fingrarna i korridoren+	
44	JONAS	>hörni.<=	
45	ALEX	=så då: kan man dö av ↑svä:tt. [>eller så kan]man< fånga=	
46	JONAS	[hö:rni,]	
47	ALEX	=en spindel till da:n så att den blir vä:nlig. så kan man ri:da på den.	

Efter Alex beskrivning av hur kolvarna fungerar och under tiden Adam och Alex pratar med varandra händer något intressant. Nils iscensätter kolvarnas rörelse; hur de dras isär och sedan förs ihop (2d.2-4). Iscensättningen åtföljs inte av några verbala yttranden utan försiggår som en kommentar till eller ett prövande av det som Alex berättar. I det tysta visar han upp ett aktivt deltagande i narrativens framväxt (Goodwin, 1986).

Alex berättelse om sitt bygge befäster honom som en skicklig spelare som har förmåga att skapa kreativa lösningar i Minecraft-världen i och med att han har hittat ett sätt att överlista några av de monster som annars hotar spelarna. Man kan därmed se den här berättelsen som en parallell till den om hur *Ufox:sm* lurade en creeper att hoppa ner i en båt som sedan sprängdes (excerpt 1b). Barnen värderar den lekfulla dimensionen av spelet högt, och en analys av hur spelet används av barnen och de färdigheter och förmågor som de utvecklar

i spelet behöver ta hänsyn till hur detta görs och den roll det spelar för definitionen av vem en kompetent spelare är (jfr Buckingham & Burn, 2007).

DISKUSSION

Tidigare forskning betonar betydelsen av det sociala livet kring digitala spel för en förståelse av barns digitala literacypraktiker (se t.ex. Buckingham, 2015; Dezuanni, O'Mara & Beavis, 2015; Wernholm, 2018, 2021; Willett, 2016). Den här studiens syfte har varit att bidra med fördjupad kunskap om den roll som vardagligt berättande om spelvärldar spelar som en del av barns sociala liv och literacypraktiker. Analyserna visar hur tal om spel, i de studerade pojkarnas kamratgrupper, har en central roll där det sätt på vilket berättelserna tar form visar hur detta samtal är ständigt pågående. Den inledande frågan – ”hur är hamnen Alex” – är ett tydligt exempel på hur insatta barnen är i varandras aktiviteter. Utan närmare kontextualisering förutsätter frågan en delad värld där referensen till en hamn har en självklar innebörd. Redan denna fråga visar hur (tal om) onlinespel utgör en väsentlig del av pojkarnas livsvärldar och kamratgruppskulturer på sätt som upphäver gränslinjen mellan det fysiska och det virtuella och visar hur de fiktiva spelvärldarna griper in i barns vardagsliv (jfr Aarsand, 2010; Dezuanni, 2019; Wernholm, 2021). Frågans formulering är också ett bevis för hur barnen är orienterade mot att hålla varandra uppdaterade om vad de gör i spelen och kan jämföras med det Heritage (2012) skriver om som en grundläggande drivkraft för mänsklig socialitet, nämligen att dela information och kunskaper med varandra.

Samtidigt som berättelserna om Minecraft-världarna utgör ett viktigt forum för utbyte av kunskap om spelet är de utformade för att underhålla och roa, något som bland annat Buckingham och Burn (2007) framhållit som en betydelsefull aspekt att uppmärksamma i analyser av barns spelande. Berättelserna handlar om vad som är möjligt att göra i spelet, hur man överlistar spelet, hur nya uppdateringar fungerar och vad de möjliggör, hur man konstruerar byggnader och kluriga monsterfällor, et cetera. Berättelseformatet visar sig viktigt för att i detalj diskutera hur spelet fungerar (kan man sätta saker i båtar, hur många och vilka) men också att få reda på mer information om en byggnad (har den ett glasgolv, om inte hur kan man se spindlarna när de kommer) och kunskap om hur man förgör spindlar och creepers. Intressant är också hur Alex beskriver sin byggnad genom att ge den form framför dem på bordet och visa hur ett monster rör sig genom konstruktionen så att en fälla aktiveras och fångar monstret. De andra barnen visar ett stort engagemang för berättelsen genom att ställa förtydligande frågor som förhåller sig visuellt till den byggnad han ”ritat” framför dem, något som bygger på en förmåga till gemensamt föreställande (jfr Kinalzik & Heller, 2020; Murphy, 2005). Hur pojkarna intar olika berättar- och åhörarpositioner visas genom hur Nils plockar upp några av Alex iscensättningar (kolvarna som rör sig) och repeterar

dessa. Här erbjuder den helt icke-verbala iscensättningen en möjlighet att visa upp en förståelse av och kommentera det berättelsen handlar om. Genom det sätt på vilket pojkarna engagerar sig i beskrivningarna, ställer frågor och ibland bidrar med andra perspektiv, kan berättelserna förstås som aktiviteter för utbyte av kunskap med potential för lärande. Fantasi och föreställningsförmåga framträder som viktiga kompetenser och med andra ord som centrala aspekter av barnens digitala literacypraktiker.

Genom att fokusera på 'small stories' och narrativers emergenta struktur och innehåll (De Fina & Georgakopoulou, 2012; Georgakopoulou, 2007) synliggörs hur kamratgruppsrelationer är dynamiska men också innehåller asymmetrier. Studiens resultat visar hur pojkar berättar om sitt spelande genom att rapportera om framsteg, dela med sig av kunskaper och erfarenheter, men också framhålla de egna konstruktionerna och lösningarna framför andra, något som bidrar till att upprätthålla men också utmana kamratgruppsrelationer. Sålunda går det att urskilja två grupperingar i det dominerande ramverket för deltagande där två av pojkarna ofta formar en enhet och de två andra en annan (Alex-Adam respektive Nils-Jonas). Grupperingarna görs relevanta genom den dynamik som finns mellan berättar- och åhörarroller. Aarsand (2010) visar hur spelkompetens spelar en central roll för maktfördelningen i kamratgruppen, där den som har kunskap om spelen också kan styra och reglera det de andra gör när de till exempel iscensätter händelser från spelen på skolgården (se även Dezuanni et al., 2015). Även i denna studie framträder identiteter kopplade till kunskapspositioner och i förhållande till olika rättigheter att berätta och barnens narrativa auktoritet (De Fina & Georgakopoulou, 2012). Alex framstår som en dominerande berättare som gör anspråk på att ha förtur till att berätta om just sina framsteg, exempelvis genom att fortsätta sin berättelse även när de andra försöker göra inspel och att framträda som någon som kan och vet, det vill säga med epistemisk auktoritet. Genom att inleda sina bidrag med "å" kopplas berättelsen ihop till en helhet med företräde framför de andras inspel då 'och-et' markerar att han inte ännu är klar med sin berättelse och att han gör anspråk på att få fortsätta. Ett annat exempel är att respondera minimalt på det någon annan berättar, som på Nils berättelse om hur *Ufox:sm* lurade creepern och om broderns ointagliga svamphus. I det första fallet ignoreras i princip berättelsen genom att Alex (och Adam) inte reagerar på det som levereras som en rolig berättelse genom att exempelvis skratta, utan i stället ställa en faktafråga om något de tidigare pratade om. I det andra fallet erbjuds en alternativ berättelse om det egna spektakulära bygget som respons.

Sammanfattningsvis bidrar analyserna med fördjupad kunskap om barns berättande i kamratgrupper, vad som behandlas som relevant kunskap och information, och de olika multimodala resurser de använder i berättandet, ett tillägg till tidigare forskning som framför allt intresserat sig för berättelsers roll i och för barns relationsarbete (t.ex. Evaldsson & Svahn, 2012; M.H.

Goodwin, 1990, 2006) samt till forskning om multimodala resursers betydelse för narrativens emergenta struktur (t.ex. Goodwin, 1984, 1986, 2007a; Heller, 2019). I tidigare forskning är det vanligt att argumentera för betydelsen av att skolan förmår uppmärksamma de kunskaper barn utvecklar när de deltar i digitala gemenskaper utanför skolan (t.ex. Buckingham, 2015; Melander Bowden, 2019; Wernholm, 2018, 2021). Den narrativa ansatsen utgör ett kraftfullt sätt att synliggöra barns digitala kulturer liksom de kunskaper och kompetenser som krävs för att delta i dessa, och visar exempel på hur kunskaper förhandlas och sprids i kamratgrupper (t.ex. Dezuanni et al. 2015; Wernholm, 2018). Med utgångspunkt i barns erfarenheter visar således studien vad som räknas som värdefull kunskap för barnen som en del av deras sociala världar och digitala literacypraktiker. Gränslinjen mellan online och offline framstår som mindre relevant och barnens tal om spel snarast som ett väsentligt uttryck för barns och ungas populärkultur idag, något som i sig är intressant kunskap för skolan. Däremot menar jag, i likhet med bland andra Willett (2016), att barns egna digitala literacypraktiker och sociala världar också förtjänar uppmärksamhet i egen rätt.

NOTER

¹ Projektet heter ”Talking and texting on the move: Exploring children’s media literacy practices in peer groups” och är finansierat av Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs minnesfond (MAW 2014:0057).

² 2016, när data till studien spelades in, sprängdes 100 miljonersgränsen för antal sålda spel. I skrivande stund, år 2021, är försäljningssiffran 200 miljoner och 126 miljoner människor lär spela spelet varje månad (<https://sv.wikipedia.org/wiki/Minecraft>).

FÖRFATTARENS TACK

Jag vill rikta ett tack till Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs minnesfond (MAW 2014:0057) för finansiering av den studie som ligger till grund för arbetet. Jag vill också tacka två anonyma granskare för värdefulla kommentarer på texten.

REFERENSER

Aarsand, Pål (2010). Young boys playing digital games. From console to playground. *Nordic Journal of Digital Literacy* 5 (1), 38-54.

Aarsand, Pål, & Melander Bowden, Helen (2019). Digital literacy practices in children’s everyday life. Participating in on-screen and off-screen activities. In Erstad, O., Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., & Peres-Pereira, I.S. (red.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (s. 377-390). Routledge.

- Bamberg, Michael, & Georgakopoulou, Alessandra (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(83), 377-396. DOI:10.1515/TEXT.2008.018
- Buckingham, David, & Burn, Andrew (2007). Game literacy in theory and practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 16(3), 323-249.
- Buckingham, David (2015). Defining digital literacy. What do young people know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35. DOI:10.18261/ISSN1891-943x-2015-Jubileumsnummer-03
- De Fina, Anna, & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Introduction: Narrative analysis in the shift from texts to practices. *Text & Talk*, 28(3), 275-281. DOI:10.1515/TEXT.2008.013
- De Fina, Anna, & Georgakopoulou, Alexandra (2012). *Analyzing narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge University Press.
- Dezuanni, Michael (2018). Minecraft and children's digital making: implications for media literacy education. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 236-249. DOI:10.1080/17439884.2018.1472607
- Dezuanni, Michael (2019). Minecraft 'worldness' in family life. Children's digital play and socio-material literacy practices. I O. Erstad, R. Flewitt, B. Kümmerling-Meibauer, & I. Pires Pereira (red.), *The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood* (ss. 366-376). Routledge.
- Dezuanni, Michael, O'Mara, Joanne, & Beavis, Catherine (2015). 'Redstone is like electricity'. Children's performative representations in and around Minecraft. *E-Learning and Digital Media*, 12(2), 47-63. DOI: 10.1177/2042753014568176
- Evaldsson, Ann-Carita, & Svahn, Johanna (2012). School bullying and the micro-politics of girls' gossip disputes. I S. Danby, & M. Theobald (red.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (ss. 297-322). Emerald.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007). *Small stories, interaction and identities*. John Benjamins Publishing.
- Goffman, Erving (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, Charles (1984). Notes on story structure and the organization of participation. I J. Maxwell Atkinson, & John Heritage (red.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (ss. 225-246). Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles (1986). Audience diversity, participation and interpretation. *Text*, 8(3), 283-316.
- Goodwin, Charles (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522. DOI:10.1016/s0378-2166(99)00096-x
- Goodwin, Charles (2007a). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53-73. DOI:10.1177/0957926507069457

- Goodwin, Charles (2007b). Interactive footing. I E. Holt, & R. Clift (red.), *Reporting talk. Reported speech in interaction* (ss.16-46). Cambridge University Press.
- Goodwin, Charles (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie, H. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among Black children*. Indiana Univ. Press.
- Goodwin, Marjorie, H. (2006). *The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion*. Blackwell.
- Heller, Vivien (2019). Embodied displacements in young German children's storytelling: Layering of spaces, voices and bodies. *Research on Children and Social Interaction*, 3(1-2), 1668-195. DOI:10.1558/rcsi.37311
- Heritage, John (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge Polity Press.
- Heritage, John (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research o Language and Social interaction*, 45(1), 30-52. DOI:10.1080/08351813.2012.646685
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I Gene Lerner (red.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (ss.13-31). John Benjamins.
- Kinalzik, Noelle, & Heller, Vivien (2020). Establishing joint imagined spaces in game explanations. Differences in the use of embodied resources among primary school children. *Research on Children and Social Interaction*, 4(1), 28-50. DOI:10.1558/rcsi.12417
- Labov, William, & Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.
- Lerner, Gene H. (1992). Assisted storytelling: Deploying shared knowledge as a practical matter. *Qualitative Sociology*, 15(3), 247-271. DOI:10.1007/BF00990328
- Linell, Per, & Norén, Kerstin (2012). "Vadå spikmatta?" Att försöka förstå eller förebrå med hjälp av en reaktiv konstruktion. *Språk och interaction*, 3, 133-156.
- Maybin, Janet (2006). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.
- Medierådet (2021). *Ungar & medier 2021. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.
- Melander, Helen (2012). Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 232-248. DOI:10.1016/j.lcsi.2012.09.003
- Melander Bowden, Helen (2019). Problem-solving in collaborative game design practices: epistemic stance, affect, and engagement. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 124-142. DOI:10.1080/17439884.2018.1563106
- Melander Bowden, Helen, & Aarsand, Pål (2020). Designing and assessing digital games in a classroom: an emerging culture of critique. *Learning, Media and Technology*, 45(4), 376-394. DOI:10.1080/17439884.2020.1727500

- Meyers, Eric M., Erickson, Ingrid, & Small, Ruth V. (2013). Digital literacy and informal learning environments: An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. DOI:10.1080/17439884.2013.783597
- Mondada, Lorenza (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106. DOI:10.1080/08351813.2018.1413878
- Murphy, Keith (2005). Collaborative imagining: the interactive use of gestures, talk, and graphic representation in architectural practice. *Semiotica* 156, 113-145. DOI:10.1515/semi.2005.2005.156.113
- Ochs, Ellinor, & Capps, Lisa (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press.
- Ochs, Elinor, Smith, Ruth, & Taylor, Carolyn (1989). Detective stories at dinnertime: Problem-solving through co-narration. I Donald Brennels, & Ronald K.S. Macaulay (red.), *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology* (ss. 238-257). Routledge.
- Sacks, Harvey (1992). Second stories; “Mm hm”, Story prefaces; ‘Local news’; Tellability. I G. Jefferson, & E.A. Schegloff (red.), *Lectures on Conversation* (ss. 3-31). Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. (1997). Narrative analysis: Thirty years later. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 97-106.
- Speer, Susan (2012). The interactional organization of self-praise: epistemics, preference organization, and implications for identity research. *Social Psychology Quarterly*, 75(1), 52-79. DOI:10.1177/0190272511432939
- Thorne, Steven L., Black, Rebecca W., & Sykes, Julie M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802-821. DOI:10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x
- Wernholm, Marina (2018). Children’s shared experiences of participating in digital communities. *Nordic Journal of digital literacy*, 13(4), 38-55. DOI:10.18261/issn.1891-943x-2018-04-04
- Wernholm, Marina (2021). Children’s out-of-school learning in digital gaming communities. *Designs for Learning*, 13(1), 8-19. DOI:10.16993/dfl.164
- Wernholm, Marina & Vigmo, Sylvi (2015). Capturing children’s knowledge-making dialogues in Minecraft. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(3), 230-246. DOI:10.1080/1743727X.2015.1033392
- Wikipedia “Minecraft” (2021, februari). <https://sv.wikipedia.org/wiki/Minecraft>
- Willett, Rebekah (2016). Online gaming practices of preteens: independent entertainment time and transmedia game play. *Children & Society*, 30, 467-477. DOI:10.1111/chso.12155

BILAGA 1.

Transkriptionskonventioner

[ord]	Överlappande tal
=	Inget hörbart uppehåll mellan ord eller rader
(1.2) (.)	Indikerar längden på en tystnad (sekunder). Punkt inom parentes är en mikropaus
., ¿ ?	Markerar intonation. Punkt visar nedåtgående, kommatecken platt, inverterat frågetecken svagt uppåtgående och frågetecken uppåtgående intonation
::	Kolon används för att markera förlängning av ljud. Ju fler kolon desto längre ljud
ord-	Markerar avbrutet tal
<u>ord</u>	Understrykning markerar betoning
↑ord	Markerar högre tonhöjd än omgivande tal
°ord°	Tystare än omgivande tal
>ord<	Snabbare än omgivande tal
<ord>	Långsammare än omgivande tal
>ord	Börjar ordet snabbt
£ord£	Leende röst
(ord)	Osäkert men troligt yttrande, tom parentes markerar att något sägs men att det är ohörbart
+ord	Symboler markerar början och slut på kroppsliga handlingar, blickriktningar etc. Varje deltagare har en egen symbol

Undervisning i ett fritidshem för alla?

Marina Wernholm

Institutionen för Pedagogik och Lärande, Linnéuniversitetet

ABSTRACT

Syftet med studien är att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem. Följande frågeställning vägleder studien: Vilka diskurser framträder i lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem? Studien utgår från socialkonstruktivistisk teoribildning och använder diskursanalysens metodologi eftersom den möjliggör att undersöka vilka normer och värden som finns invävda i lärares tal, genom att studera hur fritidshemslärare *skapar* verklighet i fokusgruppsamtal. Studiens foucaultinspirerade analyser avser att öppna upp för reflektion och alternativa sätt att tänka och tala än de som utmärkt sig vara dominerande när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd. I analysen identifieras fyra diskurser: talet om värderationell undervisning, talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, talet om undervisning i en komplex vardag och talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. I en empirisk modell illustreras hur diskurserna förhåller sig till när fritidshemslärare ger uttryck för att ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund respektive i bakgrund, samt när undervisningen tar utgångspunkt i ett barnperspektiv eller närmar sig barns perspektiv. Fritidshemslärare framträder som nyckelpersoner i arbetet med elever i behov av stöd eftersom de har kunskap om hur elever framträder i olika undervisningskontexter.

INLEDNING

Syftet med studien är att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem. Detta studeras genom fokusgruppsamtal med lärare i fritidshem där de berättar om sina erfarenheter av stöd till elever i fritids-



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBärbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Marina Wernholm]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.03>

hemmets undervisning. Föreliggande studie är motiverad eftersom det finns få empiriska studier som belyser fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem (jfr Augustsson & Hörnell, 2021; Karlsudd, 2020a). Följande frågeställning vägleder studien: Vilka diskurser framträder i lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem? I såväl media som i den vetenskapliga debatten förekommer diskurser om undervisning och lärande i fritidshemmet. Idag förväntas fritidshemmet ansvara för såväl elevers omsorg som för deras utbildning. Bilden som framträder i tidigare forskning är att fritidshemmet befinner sig i ett spänningsfält med en socialpedagogisk diskurs (Lager, 2015; Skolforskningsinstitutet, 2021), en utbildningspedagogisk diskurs (Ackesjö & Haglund, 2021; Augustsson & Hörnell, 2021) och en specialpedagogisk diskurs (jfr Bergstedt & Karlsudd, 2022). Fritidshemmet vilar historiskt på en socialpedagogisk tradition, där det centrala har varit omsorg och social fostran med fokus på värden och relationer – att verka för en känsla av gemenskap (Lager, 2015). Till följd av den revidering som gjordes 2016 när fritidshemmet fick ett eget kapitel i läroplanen, har en utbildningspedagogisk diskurs vuxit fram. I den utbildningspedagogiska diskursen inbegrips fritidshemmets ansvar när det gäller krav på stöd, extra anpassningar och särskilt stöd (SFS 2010:800; SOU 2020:34). Dock tycks det råda viss förvirring kring vad som gäller för elevers rätt till stöd, extra anpassningar och särskilt stöd i fritidshemmet.

I fritidshemmet finns inga kravnivåer men en elev kan behöva stöd för att förebygga svårigheter att uppnå skolans krav. I *Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg* betonas hur eleven utvecklas i relation till läroplanens andra del samt hur fritidshemmet kan bidra genom att komplettera utbildningen i de obligatoriska skolformerna (SOU 2020:34). Om man befarar att en elev inte kommer att nå de kunskaper som minst ska nås så ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för ordinarie undervisning (SFS 2022:146). Exempel på extra anpassningar är schema med bildstöd, extra tydliga instruktioner, tidsstöd, det vill säga hjälpmedel för att förstå och passa tider med mera (SOU 2020:34). Om det inte är tillräckligt med extra anpassningar så ska rektor se till att elevens behov av särskilt stöd utreds skyndsamt (SFS 2022:146). Behov av särskilt stöd ska också utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation exempelvis till följd av en funktionsnedsättning. För att en elev ska ha rätt till särskilt stöd i fritidshem krävs ett åtgärdsprogram, där insatserna är av mer ingripande karaktär än vad som är möjligt att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Extra anpassningar och särskilt stöd ska ges utifrån en helhetssyn på elevens utbildning, vilket även inbegriper fritidshemmet. Enligt skollagen ska alla elever i fritidshemmet få den ledning och stimulans som de behöver för sitt lärande och sin personliga utveckling för att de med utgångspunkt i egna förutsättningar ska utvecklas så långt som möjligt i linje med utbildningens mål (SFS 2022:146).

Det faktum att det finns olika perspektiv på specialpedagogik påverkar sannolikt spänningsfältet som fritidshemmet befinner sig i då studier visar att lärares specialpedagogiska förhållningssätt har betydelse för hur stöd utformas och ges (Ahlberg, 2007 Nilholm, 2005; Karlsudd, 2020a). Samtidigt framträder i Skolinspektionens granskning och i forskning att många fritidshem befinner sig i ett pressat läge med undermåliga lokaler, stora elevgrupper, bristande resurser, få akademiskt utbildad personal, otillräckligt samarbete mellan lärare i fritidshem, specialpedagoger, elevhälsa och lärare för att optimera särskilt stöd till elever på fritidshemmet (Augustsson & Hörnell, 2021; Skolinspektionen, 2018). Konsekvenserna är att en del elever får ett adekvat och bra stöd medan andra elever antingen får ett otillräckligt eller ett felaktigt stöd (Augustsson & Hörnell, 2021). Det resulterar i ojämn och sviktande kvalitet i fritidshemmets undervisning och därmed bristande likvärdighet, vilket är högst problematiskt (Skolinspektionen, 2018). Vidare, riskerar den utbildningspedagogiska diskursen att bidra till att barn på fritidshem ”jämförs och bedöms utifrån skolans normer, kunskapskrav och beteenden som förväntas i grundskolan” (Karlsudd, 2020a, s. 2, min översättning). Detta är i linje med forskning som indikerar att det är svårt för lärare i fritidshem att undgå kategoriseringar av elever när de ska bedöma vilka anpassningar och vilket stöd som passar bäst för både en större och en mindre elevgrupp samt för enskilda elever (Augustsson & Hörnell, 2021). I det pressade läge som många fritidshem befinner sig i förefaller det därför vara relevant att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshemmet.

Enligt läroplanen ska begreppet undervisning i fritidshemmet, ges en vid tolkning ”där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet” (Skolverket, 2022, s. 25). Undervisningen ska vara situationsstyrd, upplevelsebaserad, grupporienterad och utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov, intressen och initiativ (Skolverket, 2014). Undervisningsuppdraget inbegriper att stödja utvecklingen av både normer och värden som kunskaper, ansvarstagande och inflytande (jfr Karlsudd, 2020a; Orwehag, 2020). Det kompletterande uppdraget innebär att fritidshemslärare ska komplettera undervisningen i skolan genom att utforma innehållet utifrån sin kompetens inom fritidspedagogik och därmed bidra med ”en utforskande, laborativ och praktisk metodik, och därigenom även medverka till att skolans kunskapsmål uppnås” (Skolverket, 2014, s. 14). Fritidshemmet kan erbjuda andra sammanhang, miljöer och gruppkonstellationer och *ska* erbjuda elever en meningsfull fritid. Det kompensatoriska uppdraget innebär att uppväga skillnader i elevers olika förutsättningar så att alla får en likvärdig utbildning (SFS 2010:800; Skolverket, 2014). En konsekvens av det kompletterande och det kompensatoriska uppdraget är att lärare i fritidshem behöver göra någon sorts bedömning av vilka elever som är i behov av stöd samt vilken typ av annan undervisning som krävs (jfr Augustsson & Hörnell, 2021). Å ena sidan har lärare i fritidshem ett uttalat ansvar för elever i behov av särskilt stöd, å andra sidan

tycks det vara problematiskt om lärare i fritidshem riktar *för* stor uppmärksamhet mot elevers individuella skillnader. Det som har varit fundamentet i fritidspedagogiken, att skapa ett ”vi” för att alla elever ska känna delaktighet, samhörighet och gemenskap, riskerar att gå förlorat om för mycket uppmärksamhet riktas mot elevers individuella skillnader. I föreliggande studie riktas därför fokus mot hur språket medverkar till att skapa, vidmakthålla eller förändra uppfattningar om verkligheten genom att studera lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshemmet. Avsikten med studiens foucaultinspirerade analyser är att öppna upp för reflektion och alternativa sätt att tänka och tala än de som har utmärkt sig vara naturliga och dominerande när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt stöd, i likhet med Pallas studie (Palla, 2011). Denna artikel kan bidra till reflektion kring arbetet med elever vars beteenden förbryllar, oroar och/eller utmanar. För att fritidshemslärare ska kunna skaffa sig ingående kunskap om dessa elever och utifrån det ge ett adekvat stöd, så bör de bemötas som elever i behov av särskilt goda relationer. Stråvan är att i likhet med Palla försöka ”avvisa förenklingar och istället se till att problematisera det mångtydiga, komplexa och ibland paradoxala” (Palla, 2011, s. 44). Ahlberg (2007) poängterar vikten av att studera specialpedagogiska frågeställningar i olika sociala praktiker och verksamheter för att forskningen ska fördjupas och breddas. Föreliggande artikel är relevant eftersom forskning inom det fritidspedagogiska fältet som diskuterar frågor om specialpedagogik är begränsad (Bergstedt & Karlsudd, 2022; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013), speciellt empiriska studier som belyser fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem (Augustsson & Hörnell, 2021; Karlsudd, 2020a).

TIDIGARE FORSKNING

Det svenska fritidshemmet är unikt i jämförelse med många andra länder såtillvida att det är en frivillig verksamhet som har ett uttryckt ansvar när det gäller stöd, extra anpassningar och särskilt stöd till elever (SFS 2010:800; Skolverket, 2022). Forskningen som presenteras är begränsad till svenska studier och följande tematisering har gjorts: specialpedagogik i fritidshemmet och fritidspedagogisk undervisning.

Specialpedagogik i fritidshemmet

Inledningsvis bör det specialpedagogiska forskningsfältet belysas då det har utsatts för stark kritik både från forskare inom fältet och från annat håll (Ahlberg, 2007; Karlsudd, 2022; Nilholm, 2022). Forskning om specialpedagogik brukar delas in i två grundläggande perspektiv. Å ena sidan ett traditionellt, individualistiskt perspektiv med rötter i medicin och psykologi och där undervisningen ofta koncentreras kring svårigheter och avvikelser. Å andra

sidan, ett inkluderande perspektiv, som tar ideologiska utgångspunkter där begrepp som likvärdighet, delaktighet och gruppgemenskap är nyckelord och där skillnader blir tillgångar och inte problem (Nilholm, 2005; Stukát, 1995). Nilholm argumenterar för ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, och lyfter tre grundläggande dilemman för det specialpedagogiska området: kategori kontra individ, brist kontra olikhet och kompensation kontra deltagande (Nilholm, 2005; 2022).

Forskning inom området specialpedagogik i fritidshemmet är begränsad, men de studier som finns skiljer sig genom att belysa studenters, elevers och lärares perspektiv (Augustsson & Hörnell, 2021; Karlsudd, 2020a; Lundqvist, 2016; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Willén Lundgren och Karlsudd (2013) undersöker hur blivande fritidshemslärare ser på betydelsen av relationsmedveten i det pedagogiska arbetet med eleverna och hur en sådan medvetenhet uttrycks i (special)pedagogiska handlingar i fritidshemmet. Resultatet visar att socialt inriktat lärande är mest förekommande, att deltagarna utgår från ett tydligt relationellt specialpedagogiskt förhållningssätt samt visar på en medvetenhet av hur det bidrar till att möta elevers olikheter i en heterogen grupp. Författarna myntar begreppet ”värderelationell” pedagogik för att tydligt markera att värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet är i förgrund i den pedagogiska praktiken (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Ett av få exempel på longitudinell specialpedagogisk forskning om de tidiga skolåren och som fokuserar barns perspektiv är Lundqvists (2016) avhandling. Samma grupp barn, i och utan behov av stöd, följdes från förskola till förskoleklass och fritidshem och till klass ett. Resultatet belyser att tidiga skolår inbegriper en variation av utbildningsvägar från förskola till klass ett och att övergångar medför förändringar för barnen i både aktiviteter och relationer. En mängd faktorer påverkar om barn, i och utan behov av stöd, trivs och är tillfreds exempelvis som möjlighet till lek, kreativt tänkande, tillfällen att dra sig tillbaka och återhämta sig, känna trygghet, frihet och självständighet samt att ha kamrater (Lundqvist, 2016). Resultaten styrks delvis av Karlsudd (2020b) som argumenterar utifrån sin teori om stämpling att lärare och skolledare kan identifiera faktorer som underlättar eller hindrar inkludering. Positiv stämpling kan i mer tillåtande klimat betyda att lärare har ett positivt förhållningssätt som kännetecknas av delaktighet och kan betraktas som en kvalitetsstämpel (Karlsudd, 2020b). I en studie poängteras att delaktighet sker tillsammans med andra och resultatet visar att elever med en svag position i gruppen ofta har svårt att göra sig hörda (Elvstrand, 2020). Att inte vara eller känna sig delaktig kan i sin yttersta form leda till att eleven blir utstött, stigmatiserad och att eleven avskiljs från sin grupp, så kallad negativ stämpling (Karlsudd, 2020b).

Studier pekar på att den viktigaste faktorn för ett inkluderande klimat är fritidshemslärares egna värderingar och synsätt på elever och inkludering (Karlsudd, 2020b; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). För att undersöka hur

fritidspedagogik förhåller sig till specialpedagogik har en dikotomisk analysmodell, med den snäva och den vida verksamheten utvecklats (Karlsudd, 2020a). I den snäva verksamheten anpassas eleven till aktiviteten genom att korrigeras eller kompenseras. Elevers individuella prestationer fokuseras och kunskaper som värderas högst är kopplade till traditionella skolämnen. Värden som demokrati, empati och solidaritet hamnar i bakgrund, till skillnad mot den vida verksamheten där dessa värden är i förgrund. Eftersom acceptansen mot olikheter är större sker korrigerande och kompensande åtgärder främst i miljön genom att läraren anpassar sina undervisningsmetoder. Fokus är på elevers förmåga att arbeta tillsammans i grupp, processen är viktigare än resultatet och praktiskt arbete ges större utrymme (Karlsudd, 2020a). Detta bekräftas delvis i en studie som visar att fritidshemmets kompletterande uppdrag till skolan primärt handlar om relationellt och socialt stöd till elever (Augustsson & Hörnell, 2021). Vidare visar resultatet att det är svårt för fritidshemslärare att undgå kategoriseringar för att bedöma vilket stöd som passar bäst för olika grupper och för olika elever. Att specialpedagogik i fritidshemmet är komplext visar en granskning av fritidshemmets styrdokument där tre specialpedagogiska diskurser framträder: en kompensatorisk (eleverna ska anpassas så att de lyfts till övriga elevers nivå), en differentieringsdiskurs (organisatorisk och pedagogisk differentiering) och en delaktighetsdiskurs (alla elever känner gemenskap och full delaktighet) (Bergstedt & Karlsudd, 2022). Författarna argumenterar för behovet av en specialpedagogik som passar fritidshemmets verksamhet och som stödjer och försvarar den pedagogik och det förhållningssätt som definieras fritidspedagogik.

Fritidspedagogisk undervisning

Forskningsfältet som intresserar sig för fritidspedagogisk undervisning är på frammarsch (Dahl, 2021; Perselli & Haglund, 2022; Skolforskningsinstitutet, 2021). När det gäller innehållet i fritidspedagogisk undervisning argumenterar Orwehag för att meningsfull fritid bör utgöra en utgångspunkt och att både omsorg om elever och stöd till deras allmänna, sociala och demokratiska utveckling ska ges en framträdande plats (Orwehag, 2020). Detta styrks i flera studier som betonar vikten av att fritidshemslärare intar ett medvetet förhållningssätt i samspelet med eleverna där omsorg och undervisning är sammanflätade (Skolforskningsinstitutet, 2021). Vidare, poängteras betydelsen av en stimulerande och stödande lärmiljö där väsentliga förutsättningar är att lärare utgår från elevers intressen och behov samt att elever kan göra egna val för att de ska uppleva att det är meningsfullt (Dahl, 2021; Skolforskningsinstitutet, 2021). Två vanligt förekommande perspektiv i tidigare forskning är barnperspektiv och barns perspektiv (Bergnehr, 2019; Johansson, 2003; Perselli & Haglund, 2022), då dessa är centrala för att åstadkomma ett möte mellan målstyrd undervisning och elevernas intressen i

fritidspedagogisk undervisning. Barnperspektiv innebär att vuxna vill göra något för barnets bästa och bygger på vuxnas kunskaper om barn (Bergnehr, 2019). Med andra ord, när lärare planerar och genomför undervisning som är anpassad till den aktuella elevgruppen med utgångspunkt i intressen som eleverna ger uttryck för (Elvstrand & Lago, 2019). Barns perspektiv innebär att vuxna försöker närma sig barn genom att utgå från de villkor under vilka barn lever och vad dessa innebär för barns erfarenheter samt att försöka förstå barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003). På fritidshemmet handlar det om att eleverna själva får komma till tals, påverka och ha inflytande över aktiviteter och undervisning (Elvstrand & Lago, 2019).

Gruppen och det gruppbaseade lärandet framträder som kärnan i fritidspedagogisk undervisning (Ludvigsson & Falkner, 2019; Orwehag, 2020). I Ludvigsson och Falkners studie (2019) framkommer att sättet att organisera den stora gruppen och fritidsverksamheten i sig är en del i det trygghets-skapande arbetet. Vidare visar resultatet på olika sätt att organisera för trygghet: att göra aktiviteter obligatoriska, att lärarna bestämmer vilka elever som ska leka tillsammans, var och vad de ska leka för att elever ska lära känna fler i gruppen. Leken har en central plats i fritidspedagogisk undervisning och vilket utrymme den får berörs i flera studier (Ackesjö & Haglund, 2021; Haglund, 2018; Lager, 2018). Lager studerar hur lärare planerar, genomför, dokumenterar, utvärderar och följer upp barns lek i relation till nationella mål. Resultatet pekar på att det är en socialpedagogisk diskurs som återkommer där barns perspektiv och intressen utgör grunden för det fortsatta arbetet och att undervisningen har fokus på omsorg och relationer (Lager, 2018). Även i andra studier betonas lekens betydelse för att elever ska utveckla relationella förmågor (Haglund, 2018; Holmberg & Kane, 2020). Samtidigt avslöjar resultat att den fria leken på fritidshemmet är problematisk då den inte bara ger utrymme för elever att inkluderas men också att elever exkluderas (Lago & Elvstrand, 2019). Friheten i fritidshem och elevers rätt till egen tid kan bidra till att utsatta elever får det svårare, eftersom lärarna sällan är närvarande i elevers fria aktiviteter (Lago & Elvstrand, 2019). Det vetenskapliga talet om lek används för att iscensätta olika element i fritidshemsverksamheten på sätt som passar både den traditionella socialpedagogiska diskursen och den nyare utbildningspedagogiska diskursen (Holmberg & Kane, 2020), vilket styrks i andra studier (Ackesjö & Haglund, 2021; Dahl, 2021). Resultat visar att lekinriktad undervisning är mest vanligt förekommande på fritidshemmet, men även ämnesrelaterad-, situationsstyrd-, och värdegrundsrelaterad undervisning förekommer (Ackesjö & Haglund, 2021). Minst förekommande är värdegrundsrelaterad undervisning, som riktar sig mot sociala regler, kamratskap och som baseras på värdegrundsrelaterat innehåll.

Utifrån ovan redovisad forskning framträder flera aspekter som förefaller vara gemensamma när det gäller värderationell specialpedagogik och fritidspedagogik i fritidshemmets undervisning. Syftet med föreliggande

studie är därför att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshem. Följande frågeställning vägleder studien: Vilka diskurser framträder i lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem?

TEORI, METOD OCH DESIGN

Studien utgår från socialkonstruktionistisk teoribildning och använder diskursanalysens metodologi, ett angreppssätt som använts i tidigare utbildningsvetenskapliga studier (jfr Assarson, 2009; Holmberg & Ranagården, 2016). Utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv betonas den sociala konstruktionen av verkligheten och kommunikationen mellan människor är central (Burr, 1995; Potter, 1996). Fakta och kunskap finns inte färdigförpackade utan är något som kontinuerligt konstrueras av människor med språkliga beskrivningar (Burr, 1995; Holmberg, 2020). I föreliggande studie är fritidshemslärare aktiva beskrivare som skapar olika versioner av verkligheten i fokusgruppsamtal. Kunskap är med andra ord inte något neutralt som kan överföras, utan har skapats och skapas i ett sammanhang med ett syfte (Burr, 1995; Potter, 1996). Det empiriska materialet i studien ska förstås tillhöra ett speciellt sammanhang, fokusgruppsamtal där fritidshemslärare talar om sina erfarenheter av undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem.

Diskursanalysens metodologi valdes eftersom den möjliggör att undersöka vilka normer och värden som finns invävda i lärares tal om undervisning i fritidshem, genom att studera språkets centrala roll när fritidshemslärare *skapar* verklighet i fokusgruppsamtal (jfr Holmberg & Ranagården, 2016). I studien används begreppet diskurs i linje med Foucault (1971), att diskurserna styr vad som är möjligt eller inte möjligt att säga om undervisning i fritidshemmet. Fritidshemmet betraktas som en del av en större samhällelig sanning- och kunskapsregim, som producerar och upprätthåller vissa sanningar om barn, deras beteende, utveckling och lärande. När lärare beskriver hur de bemöter elever och organiserar sin undervisning uttrycker de sig i enlighet med rådande diskurser och skapar diskurser, därmed blir de en del av den diskursiva makten. De delar av Foucaults angreppssätt som utgjorde studiens analysredskap är makt, subjekt, styrning och pastoral makt (Foucault, 1971, 1982).

Maktbegreppet är centralt i förhållande till hur makten sätter gränser för handlingar, språk och tankar, och där makt finns, finns också motstånd (Foucault, 1982). Genom att ta del av lärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem och applicera en foucaultinspirerad maktanalytisk lins blir det möjligt att förstå hur makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt på fritidshemmet (jfr Foucault, 1982). Makten skapar ett visst sätt att se på människan att uppfattas som ”sådan är hon”. Hur fritidshemslärarna beskriver undervisning i fritidshem skapar olika verklighetsföreställningar, till exempel beskrivningar av hur vissa barn *är* får konsekvenser både för hur

dessa barn bemöts i verksamheten och vilken typ av undervisning de anses vara i behov utav. För att förstå hur objektivering av subjektet sker behövs en utvidgad definition av makt eftersom den spelar en väsentlig roll i subjektiveringsprocesserna (Foucault, 1971, 1982). Makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt, i de identitetserbjudanden och identitetstilldelningar som ges och i den styrning som föreslås. Styrning tolkas och används i linje med Foucaults definition, att styra eller kontrollera innebär att strukturera andras möjligheter att handla. Makten är hela tiden närvarande eftersom den kommer överallt ifrån och skapas i varje stund och i varje relation (Foucault, 1971, 1982). Fokus i analysen är riktat mot den relationella maktens ”hur”. I sitt subjektskapande blir eleverna föremål för lärarnas styrning och kan agera på olika sätt till exempel tyst, ljudligt och kroppsligt motstånd (jfr Palla, 2011). I denna studie synliggörs makten genom lärarnas formuleringar av barnen, hur de talar om undervisning och styrning av oroande och utmanande beteenden. Även om en effekt av makten kan bli objektivering av eleven, så bör inte makt betraktas enbart som något negativt (Foucault, 1982). Enligt författaren är makt också en produktiv kraft som skapar villkor för det sociala fältet, som ett kitt som håller ihop samhället. Makten kan skapa möjligheter för barns utveckling och lärande, i det uppdrag fritidshemmet har att forma en individ som, genom att anamma gemensamma värderingar och normer, passar in och kan bidra till samhället. Den pastorala maktens handlingar kan bidra till att forma identiteter och barnet som subjekt (Foucault, 1982). Pastoral makt syftar till att guida varje barn mot en bra framtid, att både styra och hjälpa genom omsorg. Denna maktform går ofta att identifiera i utbildningssammanhang (jfr Assarson, 2009; Holmberg, 2020; Palla, 2011). Enligt Foucault kan den pastorala makten bara utövas om man har ingående kunskap om personen i fråga (Foucault, 1982), vilket i den här studien innebär att lärare har ingående kunskap om eleverna och deras styrkor och svagheter. I studien framträder hur lärare i och genom ett pastoralt maktutövande verkar för att främja barnets välbefinnande och utveckling, samt vad som sker när den pastorala makten inte kan utövas.

Studiens empiriska material utgörs av två fokusgruppsamtal, med fem respektive tre lärare, inom ramen för ett pågående forsknings- och utvecklingsprojektet (Fritidshemmets pedagogiska uppdrag). Valet att använda fokusgruppsamtal utgick från antagandet att när någon berättar något så inbegriper det att ta ställning och positionera sig och att de som lyssnar positionerar berättaren (jfr Aarsand, 2012). Dessutom ger fokusgruppsamtal rik information eftersom tankar som uttrycks av någon kan fångas upp och utvecklas av andra (Ludvigsson & Falkner, 2019). Utgångspunkten för samtalen var ett frågeformulär som hade förberetts innan av forskaren, dock behandlades frågorna inte i samma ordning i de båda samtalen. Exempel på områden som diskuterades: definitionen av barn i behov av särskilt stöd, inkludering i den fritidspedagogiska undervisningen, fritidshemmets kompletterande uppdrag,

specialpedagogisk kompetens, specialpedagogiska verktyg. Samtliga deltagare har behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem, men variationen gällande arbetslivserfarenhet sträckte sig från några månader till flera decennier. Alla respondenter benämns i artikeln med *fritidshemslärare* oavsett utbildningsbakgrund.

Studien följer Vetenskapsrådets etiska principer (2017) och respondenterna informerades vid programmets start om forskningsdelens syfte. Särskild information skickades ut via mail angående erbjudande om fördjupande samtal i zoom kring olika teman som identifierats av forskargruppen som centrala och kanske särskilt utmanande för fritidshemslärare. Det framgick i informationsbrevet att genom att anmäla sig och delta i samtalet så gav deltagarna också sitt samtycke till att samtalet spelades in och fick användas i forsknings-syfte. Deltagarna informerades även om att det inspelade materialet inte skulle spridas utan endast användas av den forskare/de forskare som deltagit i samtalet samt att formuleringar skulle avidentifieras i de fall där resultaten publiceras. Båda fokusgruppsamtalen inleddes med att påminna deltagarna om det som nämnts i informationsbrevet samt att de kunde avbryta sitt deltagande när som helst. För att säkerställa god ljudkvalitet spelades samtalet in med programmets inspelningsfunktion, deltagarna fick aktivt samtycka genom att klicka på acceptera inspelning. Varje samtal varade 90 minuter och transkriberades i sin helhet av författaren.

Analys av data

Diskursanalys kräver noggrann läsning och tolkning av text, i det här fallet transkriptioner, där tolkningen stöds av språkliga bevis (Cohen et al., 2011). I första skedet, söktes i transkriptionerna passager och nyckelord som handlade om lärarnas tal om undervisning. Följande fråga vägledde analysen i detta skede: Hur talar lärare om undervisning av elever i behov av stöd på fritidshemmet? I nästa skede sammanställdes funna passager och nyckelord, och genom upprepade närläsningar identifierades, sorterades och sammanställdes återkommande mönster i fritidshemslärares tal om undervisning. I analysen av det empiriska materialet identifierades fyra dominerande diskurser som delvis överlappar varandra, men för att underlätta för läsaren presenteras dessa under varsin rubrik och inbegriper också kategoriseringar i teman. Slutligen, för att tolka och förstå hur makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt, i de identitetserbjudande och identitetstilldelningar som beskrivs och i den styrning som framträder i de fyra diskurserna, så användes studiens analysredskap makt, subjekt, styrning och pastoral makt (Foucault, 1971/1993, 1982). I tabellen (se tabell 1) är diskurserna fetstilade och nyckelorden till varje tema är kursiverade:

Tabell 1.

Identifierade diskurser i lärares tal om undervisning i fritidshemmet

<p>Talet om värderationell undervisning</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppen som utgångspunkt: <i>gruppen, delta, flexibilitet</i> - Elevernas intressen: <i>intressen, erlevda aktiviteter, delaktighet</i>
<p>Talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Värderationellt förhållningssätt: <i>relationer, tålamod, positiva sidor</i> - Vikten av att bryta mönster: <i>positiv förstärkning, stöttning, tid, ritprata</i>
<p>Talet om undervisning i en komplex vardag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meningsfull fritid: <i>intressen som kerockar, kul, lek</i> - ”Krutet läggs i skolan”: <i>ekonomi, resurser, skillnad</i>
<p>Talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd</p> <ul style="list-style-type: none"> - Barn i behov av särskilt stöd: <i>diagnoser, NPF, special</i> - Konkreta verktyg i undervisningen: <i>bildstöd, timer, specialpedagogiska verktyg</i>

RESULTAT

I detta avsnitt presenteras fyra diskurser som framträder i lärares tal om undervisning i fritidshem: Talet om värderationell undervisning, talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, talet om undervisning i en komplex vardag och talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

Figur 1.

Empirisk modell över framträdande diskurser i lärares tal om undervisning i fritidshem



I en empirisk modell (se figur 1) illustreras hur diskurserna förhåller sig till när fritidshemslärarna ger uttryck för att ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund respektive i bakgrund (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013), samt när undervisningen tar utgångspunkt i ett barnperspektiv (Bergnehr, 2019) eller närmar sig barns perspektiv (Johansson, 2003).

Citaten i kommande avsnitt är främst valda utifrån vad som är representativt för de olika diskurserna och att det empiriska materialet innehåller flera liknande uttalanden.

Talet om värderationell undervisning

I talet om värderationell undervisning ger lärare i fritidshem uttryck för ett värderationellt förhållningssätt (Willén Lundgren & Karlsudd, 2013): att alla elever ska känna delaktighet, samhörighet och gemenskap. Ett värderationellt förhållningssätt tycks påverka hur fritidshemslärare bemöter elevers olikheter i en heterogen grupp och att undervisningen tar utgångspunkt i det demokratiska bildningsuppdraget och ett barnperspektiv. Utsagorna är samstämmiga, att fritidshemslärare utgår från kunskaper de har om elevgruppen. Diskursen om talet om värderationell undervisning konstrueras utifrån två teman: *Gruppen som utgångspunkt* och *Elevens intressen*.

Gruppen som utgångspunkt

Materialet visar att fritidshemslärare planerar undervisning som är anpassad till aktuell elevgrupp, med utgångspunkt i ett barnperspektiv. Styrningen syftar till att så många elever som möjligt ska delta i undervisningen (jfr Foucault, 1971, 1982). Fritidshemslärare uttrycker att de utgår från att elever ska lära sig på ett lustfyllt sätt, de ska trivas, de ska må bra, de ska ha roligt och de ska lyckas, vilket kan tolkas som delar av det kompletterande uppdraget. Det kompletterande uppdraget skulle kunna förstås som ett pastoralt maktutövande, där den pastorala maktens handlingar syftar till att guida varje barn mot en bra framtid (Foucault, 1971, 1982). Materialet visar genomgående hur det görs betydelsefullt att fritidshemmets uppdrag är att arbeta med gruppen, samt vilka avtryck det får i undervisningen:

Vi måste organisera, vi måste planera, vi måste strukturera upp verksamheten med både A och B planer huruvida de här eleverna mår just den här dagen eller vid just den här aktiviteten.

Talet om gruppen som utgångspunkt utmärks av beskrivningar av hur flexibla fritidshemslärare är i sin styrning av den planerade undervisningen. De berättar hur de trixar, vänder och vrider för att undervisningen ska kunna genomföras så att så många elever som möjligt ska ges förutsättningar att delta, vilket belyses i ovanstående citat. Citatet exemplifierar också hur makt skapas i varje stund och i varje relation och hur makten skapar villkor för barn

att utvecklas som subjekt (jfr Foucault, 1971, 1982). När ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund anpassar fritidshemslärare undervisningen utifrån elevgruppens behov, det är inte eleverna som ska anpassas.

Elevernas intressen

Fritidshemslärares tal om att utgå från elevers intressen är tydligt kopplat till delaktighet och de beskriver hur de utgår från elevers intressen genom att ha fritidsråd, förslagslåda och elevledda aktiviteter, vilket dessa två citat exemplifierar:

Att eleverna får känna att de kan påverka innehållet på fritids och att de känner sig delaktiga liksom, jamän önskemål kring aktiviteter. Man tar till sig deras intressen och det de tycker är kul.

När vi har fritidsgympa har vi börjat låta eleverna planera, genomföra och hålla i fritidsgympan. Så de får vara med och ta eget ansvar, prova på hur det känns att leda barngruppen. Det har varit alltifrån dans, hinderbana, basket där de får en möjlighet att ta något som de är intresserade av och lära ut till andra på fritids. Sen har vi självklart varit med och sett till så att det finns en stegrande progression om man säger så, alla har inte lika bra motorisk utveckling som andra utan att det finns olika alternativ så att alla blir inkluderade.

Det sista citatet belyser hur makten skapar villkor för barn att utvecklas som subjekt i de identitetserbudanden som ges och i den styrning som föreslås (Foucault, 1971, 1982). I praktiken tycks ett värderationellt förhållningssätt innebära att fritidshemslärare överläter makt till eleverna att styra. Elever framträder som subjekt när de undervisar andra inom ett område där de har kunskap. Samtidigt tycks den pastoraliska maktens handlingar vara i spel, eftersom fritidshemslärare berättar att de finns med för att stötta utifrån den kunskap de har om elevers styrkor och svagheter. De normer som framträder i många utsagor är att elever på fritidshemmet förväntas vara sociala och kommunikativa, visa solidaritet med andra, bjuda in till samspel, men även kunna ta ansvar. Detta indikerar att elever som faller utanför normerna riskerar att erbjudas färre möjligheter till delaktighet och att framträda som subjekt. Dock visar materialet hur *en* elevs intresse kan smitta av sig till övriga i gruppen och leda till gruppbaserat lärande, vilket belyses här:

Vi har en autistisk pojke som har världens intresse för Titanic. Det har smittat av sig på de andra eleverna och vi har sökt, vi har byggt Titanic av byggklossar, vi har pärlat Titanic och vi har tittat på små klipp om Titanic. Så där har vi VERKLIGEN fångat upp HANS intresse. Där fick han liksom vara i centrum och prata eftersom han vet mycket om det.

Här sker en identitetstilldelning, ”en autistisk pojke”, men det är inte diagnosen som hamnar i förgrund utan hans faktiska intresse och kunskap om Titanic. I exemplet illustreras även hur det kompletterande uppdraget iscensätts, variationen av hur elever både kan tillägna sig kunskap om Titanic genom att titta på filmklipp och också representera sin kunskap. Här erbjuds eleverna att använda andra uttrycks sätt som byggklossar och pärlor, istället för mer traditionella uttrycksformer som penna och papper.

Talet om undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer

I likhet med diskursen om talet om värderationell undervisning så ger fritidshemslärare uttryck för ett värderationellt förhållningssätt, men skillnaden är att här närmar de sig barns perspektiv. I undervisningen tar de utgångspunkt i barnets intressen, tidigare erfarenheter och barnets livsvillkor samt försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003), vilket bidrar till hög delaktighet i undervisningen. Diskursen konstrueras utifrån två teman: *Värderationellt förhållningssätt* och *Vikten av att bryta mönster*.

Värderationellt förhållningssätt

Fritidshemslärare beskriver hur ett värderationellt förhållningssätt tar sig uttryck i undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, vilket sammanfattas väl i följande utsaga:

Han funkade inte med alla men vi funkade väldigt bra och funkade väldigt bra ihop. Jag är bra på att se positiva sidor hos elever och har tålmodet. Jag tror att det är som en nyckel, tålmod och att se det positiva fast det kanske är jätte, jättesvårt. Det kanske bara är en liten, liten del som är positivt just i den här skolformen och fritids och allt sånt där. Men det är viktigt att se och tänka på vad man faktiskt får tillbaka.

Citatet belyser betydelsen av ett värderationellt förhållningssätt och hur pastoral makt utövas när fritidshemslärare försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck. Detta sker stegvis och en framgångsfaktor verkar vara positiv stämpling (jfr Karlsudd, 2020b). I materialet framkommer att ett värderationellt förhållningssätt inte är tillräckligt när det gäller undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer. Andra faktorer spelar stor roll för att lyckas och här finns en samstämmighet att det handlar om rektorers kunskap om fritidshemmets verksamhet, god samverkan med klasslärare och god samverkan med föräldrar, följande citat illustrerar vad resultatet kan bli när dessa förutsättningar finns:

Men det krävs också ett ENORMT stöd från andra runtomkring. Jag tror inte att det skulle gå om någon annan inte såg behovet och faktiskt gav tid till det och resurs. För jag plockades ju bort från klassen och då plockades

någon annan in, skulle ledningen inte ha gjort det så skulle ju inte de andra eleverna orka. Jag skulle ju inte orka att de inte orkar.

Detta kan tolkas som ett pastoralt maktutövande, där fritidshemslärare tillsammans med andra samverkar för att guida varje barn mot en bra framtid. Materialet indikerar att fritidshemslärare med ett värderationellt förhållningssätt är framgångsrika i undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer, men relationsskapande är komplext:

Det absolut mest komplicerade ämnet i hela världen, inte kvantfysik, det är sociala interaktioner, mänsklig socialisering. Det är JÄTTEKOMPLICERAT! Om man skulle analysera och tänka hur mycket information som faktiskt förloras i misstolkningar och översättningar. Det som funkar på en elev funkar inte på en annan, så jag tror inte att man kan generalisera rent praktiskt hur man ska göra, så det är en utmaning!

En möjlig tolkning är att strategier för styrning inte fungerar lika bra på alla elever, det finns elever som inte låter sig styras och kontrolleras. Fritidshemslärare måste då hitta andra sätt, och en framkomlig väg tycks vara att istället försöka styra och hjälpa genom omsorg, att utöva pastoral makt (Foucault, 1982). Men den pastorala makten kan bara utövas om fritidshemslärare har ingående kunskap om eleven i behov av särskilt goda relationer, att kunna tolka och förstå barnets intentioner och meningsuttryck.

Vikten av att bryta mönster

Utmärkande för fritidshemslärares utsagor är talet om vikten av att bryta mönster när det gäller elever i behov av särskilt goda relationer, här beskrivs arbetet med positiv förstärkning:

Om jag är bra på någonting då vill jag ju göra det ännu fler gånger då vill ju inte jag vara den som kanske är utåtagerande längre. Utan nu gör jag det här istället för det uppskattades av alla. Att jag är utåtagerande uppskattas ju inte av någon. Där har vi lyckats jättebra och det är jättefint att se det också, på ett och ett halvt år ... för det är ingen process som går över en vecka eller över en månad. Det får vi också ha i minnet att det tar tid och har man tålmodet så lyckas man oftast om man har rätt verktyg och så.

I citatet ovan illustreras att bryta mönster är en process som kan ta tid och att eleverna behöver stöttning. I materialet beskrivs flera verktyg som fungerar väl i arbetet med att bryta mönster, ett verktyg har redan beskrivits – positiv förstärkning. Ett annat verktyg som flera använder är ritprata:

De här eleverna som far runt och som vi har varit inne på och som kanske inte riktigt är medvetna om hur de är och hur de reagerar. Ibland blir det

tydligt när man får titta på sig själv, lite från sidan om och på en bild där jag har kunnat rita upp den här personen. En enkel streckgubbe vad den har sagt i pratbubblor eller vad den har gjort och så har jag ritat andra figurer runt omkring, både elever och andra vuxna, hur de har reagerat och vad de kan tänka när det står en liten streckgubbe som pekar finger och skriker: Din jävla hora!

Här handlar det om att bryta negativa mönster och en tolkning är att ritprata används för att tydliggöra för subjektet (eleven) hur hans handlingar kan uppfattas av andra. Genom ett pastoralt maktutövande försöker fritidshemslärare guida eleven så att hen anammar samhällets gemensamma värderingar och normer (Foucault, 1982). Flera utsagor indikerar att de fungerande verktyg som beskrivs är kopplade till fritidshemslärares egna värderingar och elevsyn och materialet visar att de som lyckas med undervisning av elever i behov av särskilt goda relationer och att bryta mönster, utgår från ett värderationellt förhållningssätt samt närmar sig barns perspektiv.

Talet om undervisning i en komplex vardag

I talet om undervisning i en komplex vardag framträder beskrivningar av hur mångfacetterat fritidshemslärares uppdrag är. Här hamnar det värderationella förhållningssättet i bakgrund och i kombination med ett barnperspektiv påverkas undervisningen på gruppnivå. Materialet visar att det kompletterande och kompenserande uppdraget till viss del tolkas och förstås utifrån skolans normer och förväntningar (jfr Karlsudd, 2020a) och att undervisningen på fritidshemmet syftar till att det är något som ska korrigeras/åtgärdas. Talet om undervisning i en komplex vardag konstrueras utifrån två teman: *Meningsfull fritid* och *"Krutet läggs i skolan"*.

Meningsfull fritid

Materialet visar att det är problematiskt att erbjuda alla en meningsfull fritid då det är många elever i grupperna som har vitt skilda intresseområden och få fritidshemslärare. Det som fungerar väldigt bra i en elevgrupp, fungerar sämre i en annan. Citatet exemplifierar komplexiteten i undervisningsuppdraget:

Hela grejen med Fredagskul blir så missvisande. Jag vart inspirerad för de hade Fredagskul på den avdelningen där jag gjorde min slut VFU. Det funkade jättebra så jag ville det göra här med. Men det funkade inte alls lika bra med elevgruppen som jag har här (skrattar). För just Fredagskul ... jamän det behöver ju inte vara kul för alla. Sen försökte vi också att ha två saker att välja emellan men det blev jättejobbigt för våra autistiska barn som då ville göra båda sakerna. Men så hann de inte det och så vart det läsningar.

Exemplet visar även hur identitetstilldelningar sker, ”våra autistiska barn”, men också hur identitetserbudanden är begränsade och krockar; två saker att välja på och det vissa barn tycker är kul, tycker andra inte är kul. En tolkning är att det sker ett pastoralt maktutövande, som syftar till att forma individer som genom att anamma gemensamma värderingar och normer, passar in och kan bidra till samhället (Foucault, 1971, 1982). Eleverna kan välja mellan två gruppaktiviteter och utgångspunkten är normen att kunna göra val och ta ansvar för sina val, vilket värdesätts i ett demokratiskt samhälle. Dock innebär det att elever som faller utanför normen blir frustrerade. Ett sätt att åtgärda det som beskrivs, är att fritidsverksamheten efterliknar skolan genom att samma bildstöd och väljartavla används. Det uttrycks som att: *Det finns aldrig något spelrum att göra vad man vill, för vi märker att det är så många som inte klarar av det.* En tänkbar tolkning är att den pastorala makten verkar, att fritidshemslärare styr utifrån den kunskap de har om elevgruppen för att undvika att elever ska misslyckas. Dock lämnar det lite utrymme för elevers delaktighet gällande meningsfull fritid. Makten används på ett sätt som erbjuder vissa elever och inte andra en meningsfull fritid. I materialet framträder leken och dess betydelse för barns meningsfulla fritid. I talet om lek poängteras vikten av att barn leker och att de leker på lämpliga sätt. Leken är ett område där fritidshemslärare anser att barn behöver kompenseras, eftersom dagens barn behöver röra på sig, de sitter för mycket med digitala verktyg och har svårt för traditionell lek:

Vi har flera barn men de kan inte leka. De vet inte hur man gör. De väljer att vara i lekrummet men de sitter i soffan och bara sitter och pratar.

Många elever på vårt fritidshem tycker att deras intresse är iPad, att spela Roblox, Among Us. Ja men ska vi inte gå ut göra något annat? Då säger de: åh vad tråkigt, jag vill inte, nej det är inte kul, jag vill gå hem och spela.

Ovanstående citat visar att det är fritidshemslärare som har makten att definiera vad som är lek och vilken lek som ges tillträde på fritidshemmet, utifrån deras normer och värderingar.

”Krutet läggs i skolan”

Flera fritidshemslärare uttrycker att skolan prioriteras när det gäller ekonomi och resurser, vilket påverkar fritidshemslärares villkor att genomföra det kompletterande och kompenserande uppdraget:

I skolan räcker man till för där är det en annan struktur och där finns vi också (pekar på sig själv) till hands under skoltid som resurser i klassrummet. Där har ju de här eleverna täckning av vuxna under skoltiden och

sen på fritids finns det inte samma täckning runt de här barnen och det har vi ju lyft.

Fritidshemslärare är eniga och uttrycker att fördelen med att de är med i skolan är att de får ytterligare kunskap om elevernas styrkor och svagheter, vilket underlättar det kompletterande och kompenserande uppdraget på fritidshemmet, samt att utöva pastoral makt. Men citatet illustrerar också hur vissa elever bedöms vara i behov av resurs och täckning i skolan och hur makten skapar ett visst sätt att se på människan: ”sådan är hon”. I några utsagor kan skönjas en risk att fritidshemslärare bidrar till att vidmakthålla talet om elever som behöver resurs och täckning, då dessa elever kanske inte behöver stöd på fritidshemmet. Materialet visar att gränserna för det speciella är kontextuella och kan förändras och förskjutas. Det innebär att den sociala kontexten kan skapa variation i utrymme eller begränsningar för barn att vara, göra eller kunna olika:

Alltså skillnaden skola fritids och att det är svårt för eleverna att hitta rätt. För de som är stökiga i skolan kan det vara lättare på fritids och därför tänker jag att man per automatik inte kan sätta ett likhetstecken och det är väl det som gör den här frågan så komplex och så svår. För den här som är rörig i skolan som det kanske sätts in en resurs på kan hitta sin ro och sin plats på ett annat sätt på fritidshemmet. Medan den där som är tyst och lugnare i skolan lever loppan på fritidshemmet.

Ovan illustreras varför det inte är självklart att en elev som har en resurs i skolan också ska ha det på fritidshemmet eftersom den sociala kontexten har betydelse. Fritidshemslärare är eniga att kravbilden skiljer sig mellan fritidshem och skola.

Talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd

I likhet med diskursen talet om undervisning i en komplex vardag så tycks det värderationella förhållningssättet hamna i bakgrund och istället konstrueras diskursen talet om undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Materialet indikerar att det är en vedertagen och rådande samhällsdiskurs, där diagnoser hamnar i förgrund. Fritidshemslärare uttrycker att anpassningar och extra stöd ges på individnivå, men eftersom det tycks vara problematiskt att förstå vissa barns intentioner och meningsuttryck får det till följd att undervisningen i liten utsträckning tar utgångspunkt i barnets intresse, tidigare erfarenheter och barnets livsvillkor. Detta resulterar i låg grad av delaktighet i undervisningen för vissa elever.

Barn i behov av särskilt stöd

I materialet framkommer att inte alla barn är i behov av specialpedagogisk undervisning och att barn i behov av särskilt stöd skiljer sig på något sätt från de flesta av barnen; en majoritet som uppträder på ett liknande sätt och inom ramarna för rådande normer och värderingar. I definitionen av barn i behov av särskilt stöd kan rådande diskurser skönjas där kategoriseringar av barn dominerar (jfr Augustsson & Hörnell, 2021; Palla, 2021):

Ska man gå på bara den allmänna definitionen så antar jag att det är ADHD, Asperger, ADD såna diagnoser.

Det är tydligt att utredningar och diagnostisering av barn sker redan i de tidiga skolåren. I några av fritidshemslärarnas utsagor hamnar diagnosen i förgrund, vilket kan tolkas som objektivering av subjektet (Foucault, 1971, 1982). Detta påverkar såväl bemötande som undervisning:

Vi har specifika elever som har väldigt svårt, de har svåra diagnoser och ingen av oss som jobbar med dem har den erfarenheten eller kunskapen så vi känner att vi inte kan bemöta dem, framförallt på fritids.

Jag har en elev som har GROV autism, som inte pratar och det går liksom inte att kommunicera på något sätt. När den eleven har fått för sig att göra någonting då är det i stort sett omöjligt att inte få den att göra det. Det är en riktig utmaning och sticker den eleven då måste jag sticka efter och då försvinner jag från verksamheten.

I materialet framkommer att det är en utmaning att bemöta alla barn, särskilt när det saknas kunskap och/eller när det uppstår glapp i kommunikationen. Det som beskrivs i citaten ovan skulle kunna tolkas som att fritidshemslärare inte kan utöva makt och styrning i vissa situationer som uppstår, vilket de tycks vara vana att kunna göra. Inte ens den pastorala maktens handlingar fungerar eftersom det är ett glapp i kommunikationen vilket bidrar till att det blir svårt att tolka och förstå barnets intentioner och meningsuttryck.

Konkreta verktyg i undervisningen

Fritidshemslärarna beskriver olika konkreta specialpedagogiska verktyg som används för extra anpassningar, dessa sammanfattas väl i följande citat:

Vi använder ju oss av imprint till nästan allt vi gör. Det är ett program där du skapar bildstöd. De har samma i skolan också så det blir likvärdigt så. Sen använder vi oss av timer också, så för de barnen som behöver det. Så det är väl de specialpedagogiska verktyg som används mest.

I materialet framkommer att barn som anses behöva dessa verktyg ofta har en NPF-diagnos och det verkar vara diagnosen som pekar ut riktningen för den anpassning som görs, vilket kan tolkas som objektifiering av subjektet (Foucault, 1971, 1982). Trots att anpassningen förefaller vara individuell, då den riktar sig till ett specifikt barn, närmar den sig i liten utsträckning barns perspektiv. En möjlig tolkning är att fritidshemslärare vill styra och hjälpa genom omsorg, pastoralt maktutövande, men eftersom de saknar ingående kunskap om subjektet sker snarare en objektifiering av eleven (Foucault, 1982).

DISKUSSION

Studiens syfte var att problematisera fritidshemslärares perspektiv på stöd till elever i fritidshemmet genom att studera fritidshemslärares tal om undervisning av elever i behov av stöd i fritidshem. Resultatet ger en nyanserad bild eftersom fritidshemslärare ger uttryck för olika perspektiv och förhållningssätt som iscensätts i verksamheter med olika förutsättningar. I diskussionen belyses hur en specialpedagogik som passar fritidshemmets verksamhet och som stödjer och försvarar den pedagogik och det förhållningssätt som definieras fritidspedagogik kan ta sig uttryck i fritidshemmets undervisning (jfr Bergstedt & Karlsudd, 2022).

Resultatet styrker tidigare forskning som betonar vikten av fritidshemslärares egna värderingar och elevsyn, eftersom det påverkar både val, innehåll och hur undervisningen genomförs (Skolforskningsinstitutet, 2021; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). Föreliggande studie tillför *hur* fritidshemslärares värderationella förhållningssätt påverkar undervisningen, hur elever tycks få mer makt och därmed möjlighet att framträda som subjekt när ett värderationellt förhållningssätt är i förgrund. Vidare visar studien hur elever undervisar andra utifrån sina specialintressen, hur elever erbjuds andra möjligheter att tillägna sig kunskap och också representera den med hjälp av andra uttrycks sätt som exempelvis byggklossar och pärlor istället för mer traditionella uttrycksformer. Detta är i linje med den vida verksamheten där korrigerande och kompensande åtgärder främst sker i miljön genom att lärare anpassar sina undervisningsmetoder (Karlsudd, 2020a). Att anpassa undervisningsmetoder på fritidshemmet inbegriper ofta praktiskt arbete, men sällan problematiseras vad praktiskt arbete faktiskt möjliggör. Med stöd i studiens resultat, hävdar jag att praktiskt arbete erbjuder multimodalt lärande. Flera uttrycks sätt samverkar och detta möjliggör att fler elever kan förstå och tillägna sig kunskap, samt också lära genom att imitera. En slutsats är att utmärkande för specialpedagogiska insatser i fritidshemmet är varierande undervisningsmetoder, att både vuxna och barn ansvarar för aktiviteter, samt att det är möjligt att tillägna sig och representera kunskap på olika sätt.

Vidare tycks en specialpedagogik i fritidshemmet kännetecknas av att undervisningen i hög utsträckning tar utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och intressen (jfr Skolverket, 2022). I resultatet framträder hur fritidshemslärare försöker förstå barns intentioner och meningsuttryck och att detta också kan vara problematiskt. Fritidshemslärares specialpedagogiska verktygslåda bör också problematiseras, hur de använder olika typer av verktyg och vad dessa bidrar med samt vad som krävs av användaren. Konkreta verktyg som till exempel bildstöd, timer och bildschema tycks syfta till att ge barn överblick och struktur. Dock bidrar den här typen av verktyg i liten utsträckning till att närma sig barns intentioner och meningsuttryck (Johansson, 2003), snarare sker en objektifiering av subjektet (Foucault, 1982), till skillnad mot de verktyg som beskrivs i talet om elever i behov av särskilt goda relationer. Resultatet illustrerar att när verktyg som positiv förstärkning och ritprata används bidrar dessa till att fritidshemslärare också närmar sig subjektet vilket öppnar upp möjligheter att erhålla värdefull kunskap som sedan kan utgöra grund för ett adekvat stöd. Syftet med stödet är att utrusta elever med strategier för att både bli medvetna om och hantera problem som uppstår i samspel med andra, för att klara sig i samhället. Vidare avslöjas att etablerandet av relationer kan vara tidskrävande processer och det tycks inte finns några genvägar. Här bör dock betonas att ansvaret ligger hos den vuxne. En ytterligare slutsats är att stöd som bidrar till att bryta negativa mönster och guida barn mot en bra framtid kräver både tid för interaktion men framförallt fritidshemslärare med ett värderationellt förhållningssätt, vilket bekräftar tidigare forskning (Skolforskningsinstitutet, 2021). Föreliggande studie visar också att en del fritidshemslärare ger uttryck för otillräcklighet att förstå barns intentioner och meningsuttryck. Å ena sidan skulle det kunna förstås som att fritidshemslärare i en pressad vardag inte har förutsättningar att etablera relationer, å andra sidan skulle det kunna tolkas som att de saknar kompetens och är i behov av handledning. Studien belyser att specialpedagoger sällan finns i den dagliga verksamheten i fritidshemmet, men det tycks heller inte vara det som efterfrågas. Snarare uttrycks ett behov av fler fritidshemslärare som skulle möjliggöra att dela stora barngrupper i mindre grupper så att undervisningen i större utsträckning kan utgå från barns intressen, erfarenheter och behov. Resultatet visar att vissa fritidshemslärare är framgångsrika i mötet med barn i behov av särskilt goda relationer när förutsättningar ges. Dessa fritidshemslärare gör skillnad – de har förmåga att etablera relationer, där vikten av att se elevens positiva sidor poängteras. Utgångspunkten för en specialpedagogik i fritidshemmet borde vara att barn är olika och att undervisning innebär att *se och närma sig*, vilket kräver fritidshemslärare som kan bjuda in ett subjekt att delta och framträda som sig själv. Eftersom gränserna för det speciella är kontextuella och kan förändras, så framträder fritidshemslärare som betydelsefulla nyckelpersoner i arbetet med elever i behov av stöd. Jämfört med klasslärare och specialpedagoger så tycks

fritidshemslärare vara de som har de mest nyanserade bilderna av eleverna eftersom de möter dem i undervisning i både skolan och i fritidshemmet. Mot bakgrund av att stöd ska ges utifrån en helhetssyn på elevens utbildning (SFS 2022:146) så förefaller det märkligt att fritidshemslärare i så liten utsträckning är delaktiga i arbetet kring utformning av stöd.

Avslutningsvis konstateras att risken med att rikta *för* mycket uppmärksamhet mot elevers individuella skillnader och svårigheter är att talet om elever i behov av särskilt stöd får fäste även på fritidshemmet, där avvikelser och diagnoser hamnar i förgrund och att barn jämförs och bedöms utifrån skolans normer, kunskapskrav och önskvärda beteenden (jfr Karlsudd, 2020a). Det förefaller vara mer fruktbart att arbeta utifrån en specialpedagogik i fritidshemmet, som fokuserar på att skapa ett ”vi” så att alla elever känner delaktighet, samhörighet och gemenskap. Den empiriska modellen kan utgöra ett stöd för fritidshemslärare när de reflekterar över sin undervisning och den kan bidra till att öppna upp för alternativa sätt att tänka och tala än de som har utmärkt sig vara dominerande när det gäller elever i behov av särskilt stöd (jfr Palla, 2011, 2021). Med stöd i studiens resultat argumenteras för en specialpedagogik i fritidshemmet som tar utgångspunkt i ett värderationellt förhållningssätt. Utifrån antagandet att ett värderationellt förhållningssätt (jfr Willén Lundgren & Karlsudd, 2013) är förenligt med fritidshemmets socialpedagogiska tradition, där det centrala har varit omsorg och social fostran med fokus på värden och relationer – att verka för delaktighet, samhörighet och gemenskap.

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

- Aarsand, Pål (2012). The ordinary player: teenagers talk about digital games. *Journal of Youth Studies*, 15(8), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.685150>
- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalt, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & lärande*, 15(1), 69-87.

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.
- Assarson, Inger (2009). Att skapa mening i en skola för alla: Ett diskursanalytiskt förhållningssätt. *Educare*(4), 123-139.
- Augustsson, Gunnar, & Hörnell, Assar (2021). "Vi gör så gott vi kan": Fritidspedagogers konflikt mellan omsorgsansvar och utbildningsansvar. *Educare*, 4, 164-191. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.4.6>
- Bergnehr, Disa (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 49-61. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Bergstedt, Mikael, & Karlsudd, Peter (2022). Specialpedagogik på fritidshem. En litteratur- och dokumentanalys av fritidshemmets specialpedagogiska utveckling. *Specialpedagogik-tidskrift för specialpedagogik och inklusion*, 42(1), 2-14.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. Sage.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7. uppl.). Routledge.
- Dahl, Marianne (2021). På spaning efter fritidspedagogisk undervisning. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 7(1), 55-71.
- Elvstrand, Helene (2020). Barns rättigheter och delaktighet i fritidshem. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 171-186). Gleerups.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). Förutsättningar för fritidspedagogisk undervisning. In H. Elvstrand, L. Lago, & M. Simonsson (Red.), *Fritidshemmets möjligheter—att arbeta fritidspedagogiskt* (s. 21-41). Studentlitteratur.
- Foucault, Michel (1971). *Diskursens ordning* (M. Rosengren, övers.). Brutus Östlings bokförlag.
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Haglund, Björn (2018). "Men dom flesta har en liknande situation". *Barn*, 2, 75-92. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i2.2766>
- Holmberg, Kristina, & Ranagården, Lisbeth (2016). Logics of "Good teaching": Exploring Mathematics Education in Primary School in Sweden. *Athens Journal of Education*, 3(3), 225-240. <https://doi.org/10.30958/aje.3-3-2>
- Holmberg, Linnea (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Natur & Kultur.
- Holmberg, Linnea, & Kane, Eva (2020). Den tacksamma leken. Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk forskning*, 25(2-3). <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Johansson, Eva (2003). Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.

- Karlsudd, Peter (2020a). Looking for Special Education in the Swedish After-School Leisure Program Construction and Testing of an Analysis Model. *Education Sciences*, 10. <https://doi.org/10.3390/educsci10120359>
- Karlsudd, Peter (2020b). Positiv stämpling medel mot segregering på fritidshem. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/positiv-stampling-medel-mot-segregering-pa-fritidshem>
- Lager, Karin (2015). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling. En policystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet*. (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 379 [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Lager, Karin. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare, Vetenskapliga Skrifter*, 2, 51-68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Lago, Lina, & Elvstrand, Helene (2019). “Jag har oftast ingen att leka med” [“Usually I have no-one to play with”]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres]. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120.
- Ludvigsson, Ann, & Falkner, Carin (2019). Fritidshem—ett gränsland i utbildningslandskapet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13-26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Lundqvist, Johanna (2016). *Educational pathways and transitions in the early school years: Special educational needs, support provisions and inclusive education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:896595/FULLTEXT01.pdf>
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.
- Nilholm, Claes (2022). Oklar kritik av dilemmaperspektivet utan empiriska belägg. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 161-164. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.08>
- Orwehag, Monica (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Red.), *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Gleerups.
- Palla, Linda. (2011). *Med blicken på barnet*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:445488/FULLTEXT01.pdf>
- Palla, Linda (2021). När barn blir till belastning och problem i förskola: Om behov av särskilt stöd och resurser i pressat läge. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 7-29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>
- Perselli, Ann-Katrin, & Haglund, Björn (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 75-95. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.04>
- Potter, Jonathan (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Sage.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

SFS 2022:146. *Lag om ändring i skollagen (2010:800).*

https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_4599371-sfs-2022_146-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800

Skolforskningsinstitutet (2021). *Meningsfull fritid, utveckling och lärande i fritidshem.*

<https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2021/12/Fritidshem.pdf>

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och sambälle.* <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-i-fritidshemmet/>

Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer, fritidshem.* Skolverket.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22.*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

SOU 2020:34. *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg. Betänkande av Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg.* http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020_34_webb.pdf

Stukát, Karl Gustav (1995). Conductive education evaluated. *European Journal of Special Needs Education*, 10(2), 154-161.

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

Willén Lundgren, Berit, & Karlsudd, Peter (2013). Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik—i teori och praktik* (s. 63-78). Kristianstad University Press.

Hur diskrimineringslagstiftning blir till en lösning för skolan – en policyanalys av barn- och elevskyddslagens framväxt

Maria Rosén

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier
Uppsala universitet

ABSTRACT

Begrepp som diskriminering och kränkande behandling har under 2000-talet fått alltmer framskjutna positioner inom skolan, vilket kan förstås som en följd av barn- och elevskyddslagens (BeL) införande 2006, i vilken dessa företeelser förbjöds. I den här artikeln förstås BeL som del av en större förskjutning mot en juridifiering av skolan, med ökat fokus på individuella rättigheter som kan utkrävas genom juridiska processer. Trots att BeL påtagligt förändrat villkoren för skolan på flera sätt har lite uppmärksamhet riktats mot hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan, vilket artikeln syftar till att undersöka. Med utgångspunkt i kritisk policyanalys och ansatsen ”What’s the problem represented to be?” (WPR), analyseras problemrepresentationer i en kedja av policytexter från 2002–2006. Resultatet visar att diskrimineringslagstiftning möjliggjordes som en lösning för skolan genom en aktiv politisk praktik i vilken Sverige använde EU för att skapa ny lagstiftning för skolan, och där EU-direktiv om diskriminering gavs inflytande över skolan. I förskjutningsprocessen fick skolan ett demokratiuppdrag på rättssäker liberaldemokratisk (diskriminering-) grund, i harmoni med övrig EG-rättslig diskrimineringslagstiftning. Ett juridifierat demokratiuppdrag med kampen mot diskriminering som centralt, där skolan ska demokratiseras genom juridifiering. Härigenom sammanvävdes en nationell policyutveckling mot en juridifiering av skolan med nationell och internationell utbredning av diskrimineringslagstiftning som bas i den liberala demokratin.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Maria Rosén]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.04>

INLEDNING

Juridiska begrepp som diskriminering och kränkande behandling har under 2000-talet fått alltmer framskjutna positioner inom skolan, samtidigt som det etablerade mobbningsbegreppet försvunnit ur skollagen. Dessa förändringar kan kopplas till införandet av barn- och elevskyddslagen (BeL) 2006, som förbjöd diskriminering, trakasserier och kränkande behandling och gav elever och vårdnadshavare möjlighet att anmäla händelser till det nyinrättade Barn- och elevombudet och diskrimineringsombudsmännen¹. BeL:s tillkomst kan förstås som en del av en större förskjutning mot juridiska lösningar på olika problem i skolan, där allt fler frågor kommit att formuleras i termer av individuella rättigheter som kan utkrävas genom juridiska processer, en förskjutning som i tidigare forskning begreppsliggjorts i termer av juridifiering (t.ex. Fransson, 2016; Novak, 2018; Rosén et al., 2021). Utgångspunkten för den här artikeln är att den policyförskjutning som sker genom BeL kan förstås som juridifiering (Rosén et al., 2021). Det övergripande intresset riktas mot hur denna policyförskjutning blev till; hur BeL växte fram, och specifikt hur bestämmelserna om diskriminering blev en del av lagen.

Skolans juridifiering har under senare år diskuterats livligt i den skolpolitiska debatten (t.ex. Canoilas, 2019), samt bidragit till ett framväxande forskningsfält. Studier har visat hur skolans demokratiuppdrag fått en större juridisk prägel med ökat fokus på individuella rättigheter och att förhindra kränkningar (t.ex. Arneback, 2012; Bergh & Arneback, 2019; Cooper, 2019), samt diskuterat spänningar som uppstått mellan nya juridiska begrepp som diskriminering och tidigare etablerade begrepp i skolan som mobbning (Carlbaum, 2020; Refors Legge, 2020; Thornberg, 2019). Övergripande framkommer hur BeL förändrat villkoren för skolan och påtagligt gripit in i skolans inre liv (t.ex. Lindberg, 2019; Lindgren et al., 2018, 2020a; Runesdotter, 2016). Trots BeL:s betydande förändringar av svensk skola har lite uppmärksamhet riktats mot hur diskrimineringsbestämmelserna blev till en del av BeL, och därmed konstruerades som en lösning för skolan.

Huvudsakligen har BeL diskuterats i ljuset av nationell policyutveckling med förstärkta klagomålhanteringssystem och en bredare förskjutning mot individuella rättigheter och rättssäkerhet (Carlbaum, 2016a; Novak, 2016), samt i relation till ett allt starkare tal om behov av förstärkta bestämmelser gällande kränkande behandling (Carlbaum, 2020; se även t.ex. Wiklund, 2006). Diskrimineringsbestämmelserna tycks emellertid peka mot en, åtminstone delvis, annan policyutveckling. Här nämns istället relationen till lagstiftningsdirektiv från Europeiska unionens råd (Carlbaum, 2020; Arneback & Quennerstedt, 2016; Hammarén et al., 2015). I ett vidare perspektiv har diskussioner förts om hur diskriminering och mänskliga rättigheter blivit basen i den liberala demokratin (Tollin, 2011). Denna förskjutning kan följaktligen förstås som en ökad betoning av den liberala demokratin liberala värden, såsom frihet och rättssäkerhet (jfr Sant, 2019). Att rikta ljuset specifikt

mot diskrimineringsbestämmelserna har därmed potential att bidra till utbildningspolicyforskning om skolans juridifiering, men också forskning om relationen mellan utbildning och demokrati.

Mot denna bakgrund *syftar* studien övergripande till att undersöka framväxten av BeL genom att placera diskrimineringsbestämmelserna i förgrunden och specifikt undersöka *hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan i policyprocessen*. Med utgångspunkt i kritisk policyanalys (Bacchi & Goodwin, 2016) förstås policy i den här studien som producerande av ”problem”, snarare än att policy svarar an på givna problem. Det innebär att de problem som diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning på, och därmed det sätt som BeL tog form, kan förstås som producerade i policyprocessen. Studiens intresse riktas därmed mot den politiska praktik genom vilken diskrimineringslagstiftning legitimeras som en lösning för skolan.

Med inspiration från Carol Bacchi och Susan Goodwins (2009, 2016) ansats *What’s the problem represented to be? (WPR)* undersöks syftet genom att analysera problemrepresentationer (Bacchi & Goodwin, 2016) i en kedja (jfr Arneback & Quennerstedt, 2016) av policytexter som tar sin utgångspunkt i BeL från 2006 och sedan spåras bakåt till 2002. Genom att undersöka hur diskrimineringsbestämmelserna konstrueras som en lösning för skolan ges möjlighet att sätta ett nytt ljus på BeL, och den policyförskjutning mot en juridifiering som därigenom skedde.

I följande avsnitt kontextualiseras studien i relation till tidigare forskning. Efter en redogörelse för studiens teoretiska och metodologiska utgångspunkter beskrivs materialet och det analytiska tillvägagångssättet. Avslutningsvis presenteras studiens analys och resultat, som följs av en sammanfattande analys och diskussion.

TIDIGARE FORSKNING

Förstärkt lagstiftning och begreppsförskjutningar

En central utgångspunkt för artikeln är att skolans uppdrag förändrats genom förstärkt lagstiftning vilket också återspeglas i de centrala begrepp som används och det sätt som problemen framställs. Tidigare forskning har visat hur begreppet mobbning i och med introduktionen av BeL försvinner i utbildningspolicy och ersätts av de juridiska begreppen diskriminering, trakasserier och kränkande behandling (Frånberg & Wrethander, 2011; Refors Legge, 2021; jfr Hammarén et al., 2015). Med detta följer också ett skifte i hur frågor om elevers utsatthet och negativa handlingar går från att skrivas fram i socialpsykologiska och individualpsykologiska termer till att nu ramas in juridiskt med andra innebörder. Medan begreppen trakasserier och kränkande behandling innebär en kränkning av en individs värdighet, med respektive utan samband med diskrimineringsgrunderna, definieras ofta mobbning i

termer av en medveten och upprepad negativ handling och en maktobalans mellan ”offer” och ”förövare” (Thornberg, 2019; Horton et al., 2022; jfr Olweus, 1973). Med denna diskursiva förskjutning positioneras elever på nya sätt (Hammarén et al., 2015). Från att tidigare varit potentiellt mobbad konstrueras eleven nu som ”a possible discriminated victim of crime” (s. 280) och ”the bully has become the criminal” (s. 280).

Forskning visar hur det samtidigt växte en kritik mot mobbningsbegreppet som av olika skäl ansågs för snävt och skymde sikten för andra former av kränkningar och problem (t.ex. Carlbaum, 2020; Rosén, 2010; Thornberg, 2019), och där nya mer maktkritiska problemförståelser successivt tog plats, såsom normkritiska perspektiv (t.ex. Alm & Laskar, 2017; Hill, 2021).

Förskjutning mot mänskliga rättigheter och individualisering i utbildningspolicy

Med BeL sker också en förändring av formuleringar om mänskliga rättigheter i utbildningspolicy. Tidigare forskning visar hur ett tal om mänskliga rättigheter successivt kommer in i utbildningspolicy och förskjuter skolans demokratiuppdrag från kollektivistiska värden mot ett mer individuellt rättighetsorienterat uppdrag (Cooper, 2019; Englund & Englund, 2012; Wahlström, 2009). Rättighetsspråket blir särskilt tydligt i och med formuleringarna om skolans värdegrund under 90-talet (Englund & Englund, 2012; Wahlström, 2009), men förskjuts successivt mot individuella rättigheter, icke diskriminering (Nilsson, 2022) och nollvision om en kränkingsfri skola (Lindgren et al., 2020b, Rosén & Arneback, 2021).

Studier visar hur det nya rättighetsspråket i utbildningspolicy går från att likna språket i FN:s folkrättsliga konventioner om mänskliga rättigheter till att likna det EU-rättsliga (Arneback & Quennerstedt, 2016; se även Nilsson, 2022; Hammarén et al., 2015), som även är sammankopplat med sanktioner och anmälningsmöjligheter för den enskilde (t.ex. Bergh & Arneback, 2019; jfr Adami, 2014). Således är förskjutningen mot en ökad betoning av mänskliga rättigheter sammanvävd med en förändrad juridisk diskurs. I detta avseende är BeL ingen isolerad företeelse. Snarare visar forskningen hur lagen kan ses som ett tydligt exempel på en generell förskjutning mot individuella utkrävbara rättigheter i nationell utbildningspolicy (se t.ex. Carlbaum, 2016a), där alltför problem ges juridiska lösningar.

Förändringar i styrsystemet

Samtidigt som reformeringarna av skolans arbete med det som i utbildningspolicy benämnts i termer av mobbning och kränkande behandling, pågick flera andra initiativ som avsåg att förändra skolans styrning och stärka kontrollen. BeL:s tillblivelse har i tidigare forskning ofta diskuterats som en del av en större styrningsförändring med ökad betoning av individuella rättigheter och rättssäkerhet samt utveckling av system för klagomålshanterings-

system och ansvarsutkrävande (t.ex. Carlbaum, 2016b, 2016a; Novak, 2016). I dessa sammanhang nämns ofta skollagen (SFS 2010:800) och dess förarbeten (SOU 2002:121) som en tydlig brytpunkt. Av särskild relevans för den här artikeln är den förskjutning som här sker, från en skyldighetslagstiftning med fokus på kommunens skyldigheter till en rättighetslagstiftning med fokus på elevers rättigheter (Novak, 2016). Härigenom betonas i högre grad individuella värden, i relation till kollektivistiska, och individens rätt och rättssäkerhet blir centrala (Novak, 2016; Ryffé, 2019). Vidare kan skönjas hur rättssäkerhetsbegreppets användning ökar över tid och framstår som ett oför-ytterligt värde i den demokratiska rättsstaten. Det kopplas även allt oftare samman med andra politiska honnörsbegrepp som likvärdighet och kvalitet (Novak, 2016; jfr Bergh, 2010).

Dessa betydande förskjutningar har i tidigare forskning diskuterats som en förändrad juridisk styrning av den svenska skolan, där staten genom juridifiering återtar makt och befogenheter efter långtgående decentralisering (Novak, 2018; se även Rosén et al., 2021). Juridifieringen inbegriper en utveckling mot juridisk kontroll och regelefterlevnad (se t.ex. Bergh, 2010; Hult & Segerholm, 2016; Novak 2018), där skolpersonal och huvudmän kan utkrävas ansvar inför exempelvis Barn- och elevombudet och Skolinspektionen (Novak, 2016). Med detta följer att alltför många frågor inom skolan nu förstås och hanteras som juridiska (t.ex. Colnerud, 2014; Hult & Segerholm, 2016; Novak, 2016). Med juridifieringen följer därmed förändrade relationer mellan skolpersonal/huvudmän och staten, men också, som vidare diskuteras, mellan elever/vårdnadshavare och staten.

Skolan i relation till samhället

Förskjutningen mot en rättighetslagstiftning har diskuterats i termer av ett förändrat socialt kontrakt mellan den enskilde och staten, där utkrävbara rättigheter gör att utkrävandet av en välfärdstjänst får en privaträttslig karaktär (Novak, 2016). Skolans juridifiering har i tidigare forskning betraktats som en del av ett systemskifte som skett i svensk utbildningspolitik, som ett led i en större omstrukturering av välfärdsstaten sedan 90-talet (Carlbaum, 2016a, 2016b; Englund, 2018). Skiftet innefattar en förskjutning från utbildning som kollektiv rättighet till utbildning som en individuell civil rättighet (Englund, 1996), där medborgarna positioneras som konsumenter och rättighetsbärare (Carlbaum, 2017). Denna utveckling kan ses som ett uttryck för en förändrad demokratimodell – från en samhällscentrerad till en mer individcentrerad liberal demokrati – med Maktutredningen (SOU 1990:44) som katalysator (t.ex. Englund, 2018, 1996).

Vad dessa förändringar kan förstås som lösningen på har diskuterats på olika sätt. Tidigare utbildningspolicyforskning visar att frågor om individuella rättigheter och möjligheter att klaga successivt växer fram i olika statliga utredningar och rapporter (Carlbaum, 2016a; se även Novak, 2018). Exempelvis

framkommer hur det formuleras en kritik mot brist på medborgarmakt (Carlbaum, 2016a), att de rättigheter som fanns var svåra att utkräva (Carlbaum, 2020; Gustafsson, 2013). I ljuset av denna forskning kan juridifieringen ses som lösningen på problem med ett demokratiskt underskott, inom utbildning och inom välfärden generellt.

Mer sällan har dock skolans juridifiering diskuterats i relation till den expansion av diskrimineringslagstiftning som skett nationellt (t.ex. Tollin, 2011), samt den generella expansionen av juridiskt garanterade rättigheter internationellt (Blichner & Molander, 2008), däribland genom samarbetsorganet EU (Brännström, 2009). Föreliggande studie avser att bidra till en sådan diskussion, men också att föra in frågan om juridifiering specifikt i relation till utbildning och demokrati. Detta görs genom att undersöka hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan, vilket vidare utvecklas i nästa avsnitt.

METODOLOGISK ANSATS SAMT MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE

Med inspiration från kritisk policyanalys förstås policy i den här studien som en problematiserande aktivitet där policy producerar problem, snarare än att policy svarar an på givna problem (Bacchi & Goodwin, 2014). Enligt denna Foucaultinspirerade teoribildning sker det därmed en kontinuerlig kunskapsproduktion i policyprocessen som legitimerar de lösningsförslag som policydokumenten innehåller. En utgångspunkt för studien är således att diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning på vissa specifika problem i policyprocessen. För att besvara studiens syfte behövs ett metodologiskt tillvägagångssätt som riktar blicken mot hur detta görs i policyprocessen, med syftet ”to trouble, rather than to cultivate, consensus” (Bacchi & Goodwin, 2014, s. 39). För att möta detta behov hämtas inspiration från Bacchi och Goodwin’s metodologiska ansats ”*What’s the problem represented to be?*”, eller ’WPR’, (Bacchi 2009; Bacchi & Goodwin 2016; se även Kirsten & Carlbaum, 2020). Ansatsens fokus på problemrepresentationer innebär inte att upplevda problem bland olika aktörer, såsom barn, elever, skolpersonal och politiker förnekas (se Kirsten & Carlbaum, 2020). Istället innebär ansatsen att dessa kan representeras, det vill säga tolkas och förstås, på olika sätt – och att de i policyprocessen blir till på vissa särskilda sätt. Hur problem representeras får i sin tur konsekvenser för hur vi förstår orsakssamband och hur olika förhållanden framstår som problematiska och i behov av vissa specifika åtgärder. Genom att kritiskt granska problemrepresentationer i den policyprocess som ledde fram till BeL, kan jag avtäcka hur sanningar skapas och hur det som i ett visst sammanhang framträder som självklart och neutralt, snarare är föränderligt och motsägelsefullt. Analysens syftar till att avtäcka denna politiska praktik och visa hur skapandet av det för givet tagna görs, i detta fall hur diskrimineringslagstiftning görs möjlig för skolan.

Att analysera hur sanning på detta sätt görs, innebär samtidigt att jag som forskare skapar verkligheten. Policyanalysen kan således förstås som en ”act of power” och en politisk intervention (Thomson, 2015). Med det följer ett etiskt ansvar där analyser och slutsatser kontinuerligt behöver omprövas, men också en etisk känslighet inför möjliga konsekvenser av den sanning som skapas genom studien.

Material och urval

Textmaterialet har utgjorts av nationella policytexter från 2002-2006. Med start i BeL (SFS 2006:67) – formellt *Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever* – har jag spårat mig vidare bakåt i policyprocessen. Lagen (a) pekar mot propositionen *Trygghet, respekt och ansvar* (2005/96:38) (b) som vidare refererar till skolansvarsutredningens betänkande *Skolans ansvar för kränkningar av elever* (SOU 2004:50) (c). I direktivet för skolansvarsutredningen anges att utredningen dels ska implementera EU-direktiv², vilka strax innan utretts av diskrimineringsutredningen (d), dels beakta skollagskommitténs arbete (e). Därför ingår båda dessa två utredningars arbeten i urvalet. Via referenser inom ramen för diskrimineringsutredningens arbete ingår indirekt även internationella policytexter från 1997–2000, såsom EG-direktiv mot diskriminering. Sammantaget består materialet, utöver själva lagen, av propositioner och betänkanden, inklusive direktiv, totalt ca 1850 sidor plus bilagor³.

Förutom att spårningen på detta sätt fungerat urvalsgrundande, har den skapat en policykedja som länkar samman dokument på olika policynivåer och policyområden i policyprocessen (jfr Arneback & Quennerstedt, 2016). Kedjemetaforen har, som jag visar i nästa avsnitt, en funktion i själva analysen. Medan diskrimineringsutredningen och regeringens efterföljande proposition fokuserade en utvidgning av diskrimineringslagstiftning i Sverige utifrån internationella policytexter, hade den i tid parallella skollagskommittén ett styrningsrelaterat fokus på kvalitet, likvärdighet och rättssäkerhet, vilka var mer förankrade i en nationell utbildningspolitisk diskussion. Policykedjan illustreras genom bilden nedan (se figur 1).

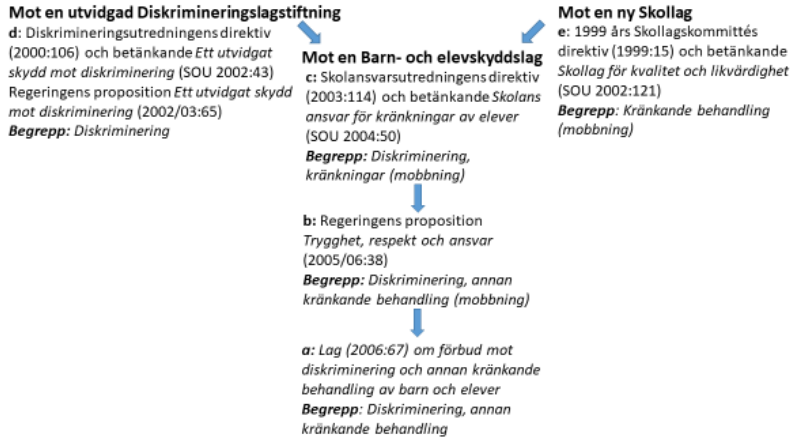
Analysens genomförande

Materialet har analyserats med inspiration från WPR-ansatsen (Bacchi 2009; Bacchi & Goodwin, 2014) och dess användning i utbildningspolicystudier (t.ex. Kirsten & Carlbaum, 2020). Utifrån ansatsen har jag formulerat tre analysfrågor som bidrar till att besvara studiens syfte. Genom analysen gjordes en kontinuerlig kartläggning med utgångspunkt från begreppet diskriminering. Kartläggningen möjliggjorde att skapa en deskriptiv karta över policykedjan och identifiera var diskriminering tar plats (se figur 1). I den analysprocess som sedan följde så anpassades urvalet ytterligare, med en av-

gränsning till de texter som explicit behandlar diskrimineringslagstiftning. Som en konsekvens föll här skollagskommitténs arbete bort.

Figur 1.

Policykedja med dokumenten för analysen 2002-2006



Det är följaktligen dessa texter som analyseras i det som i artikeln refereras till som policyprocessen. Följande frågor har väglett analysen:

1. *Vilka problem representeras som möjliga att lösa med diskrimineringslagstiftning?*

Den första frågan fokuserar på hur problemen som diskrimineringslagstiftning förväntas lösa, i relation till utbildning och skola, representeras i texter i policyprocessen. Problemrepresentationer kan uttryckas explicit genom problemformuleringar eller implicit via lösningsförslaget. Genom att studera hur problem och lösningar formuleras avläser jag därmed hur problemen representeras.

2. *Vilka antaganden baseras problemrepresentationerna på?*

Den andra frågan syftar till att identifiera vilka underliggande föreställningar och antaganden som problemrepresentationerna bygger på, och som bidrar till att göra diskrimineringslagstiftning till en legitim och begriplig lösning för utbildning och skola.

3. *Hur förändras problemrepresentationerna och de underliggande antagandena under policyprocessen?*

Här undersöks skillnader och likheter i problemrepresentationer och underliggande antaganden i de analyserade dokumenten. Genom att lokalisera dessa till olika delar av policykedjan ges möjlighet att synliggöra på vilka sätt diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan under policyprocessen, genom tid och rum. Vidare synliggörs vilka delar av policykedjan som fungerar särskilt möjliggörande för hur diskrimineringsbestämmelserna blir en del av BeL. Medan de två första analysfrågorna ställs i relation till respektive dokument, bygger analysen i fråga 3 på svaren på de två första.

Resultatet av analysen presenteras kronologiskt, dokument för dokument i policykedjan. Först presenteras en analys av diskrimineringsutredningens betänkande och den efterföljande propositionen. Därefter analyseras skolans utredningens betänkande och avslutningsvis analyseras den efterföljande propositionen. Analysfråga 3 sammanfattas och diskuteras i artikelns avslutande avsnitt 'Sammanfattande analys och diskussion'.

KONSTRUKTIONER AV DISKRIMINERINGSLAGSTIFTNING SOM EN LÖSNING FÖR SKOLAN I POLICYPROCESSEN

I analysen av hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan i policyprocessen kan två huvudtematiker urskiljas. Det första utgörs av utbildning och skola som en av flera samhällskontexter, och det andra av skolan som utbildningsspecifik kontext. Här sker över tid en succesiv förskjutning från en fas med, vad jag kallar, inomjuridiska⁴ och samhällsövergripande problemrepresentationer om tillämpning och förstärkning av svensk diskrimineringslagstiftning, till en fas med alltmer utbildningsspecifika problemrepresentationer i relation till skolans uppdrag och genomförande. Den kronologiska framställningen av analysen bidrar till att synliggöra denna förskjutning. Resultatet presenteras under fyra rubriker i vilka olika dokument i policykedjan analyseras.

När diskrimineringslagstiftning börjar formuleras som en fråga för skolan i policyprocessen, sker detta långt ifrån skolan. Den fråga som explicit står på dagordningen handlar om implementering av Europeiska unionens direktiv om diskriminering i svensk lagstiftning och hur den svenska diskrimineringslagstiftningen kan förstärkas. Här står inomjuridiska problemrepresentationer i förgrunden, medan riktningen för diskrimineringspolitiken rör sig i bakgrunden, och framträder mer implicit.

Diskrimineringsutredningens betänkande: Ett utvidgat skydd mot diskriminering

I denna inledande del av policykedjan analyseras diskrimineringsutredningens betänkande. I detta introduceras EU:s direktiv om diskriminering som anges ingå som en del i EU:s så kallade ”antidiskrimineringspaket”, som beskrivs syfta till att bekämpa diskriminering inom unionen (Dir. 2000:106). För implementeringen av direktiven tillsattes *Diskrimineringsutredningen* (N2001:01), som i sitt betänkande *Ett utvidgat skydd mot diskriminering* (SOU 2002:43) utreder innebörden av EU-direktiven och huruvida den befintliga svenska lagstiftningen lever upp till de minimikrav som EG-direktiven ställer på medlemsländerna. När diskrimineringslagstiftning börjar konstrueras som en lösning för skolan är det därmed i ett sammanhang där lösningen på problem med diskriminering representeras som – åtminstone delvis – på förhand given. I den här delen av policyprocessen är således inte frågan vad som bäst löser problem med diskriminering i vidare mening.

Förstärkt diskrimineringslagstiftning som nödvändig lösning för en skyddslös nation

Innan utbildningsområdet blir föremål för utredning är frågan först och främst huruvida Sverige behöver förstärka sin diskrimineringslagstiftning i relation till direktivens krav. Frågan leder oss till de två direktiven och deras innehåll. Medan *direktivet mot etnisk diskriminering* (2000/43/EG) behandlar diskriminering på grund av ras eller etniskt ursprung behandlar *arbetslivs-direktivet* (2000/78/EG) diskrimineringsgrunderna religion eller övertygelse, funktionshinder, ålder och sexuell läggning, båda med syftet att ”bekämpa diskriminering”. Direktiven innehåller ett antal olika delar. De formulerar förbud mot diskriminering, omfattande så kallad direkt och indirekt diskriminering samt trakasserier och föreskrift att diskriminera någon. Därutöver ställer EG-direktiven vad som beskrivs som ”långtgående krav” på det sätt på vilket de materiella bestämmelserna skall genomföras i de nationella rättssystemen:

Medlemsstaterna skall säkerställa att var och en som anser sig diskriminerad skall ha tillgång till rättslig prövning. Det skall finnas skydd mot repressalier för den som framfört klagomål eller inlett ett rättsligt förfarande för att komma till sin rätt. Vid prövningen av om diskriminering har ägt rum skall bevisbördan vara fördelad på visst sätt. Vidare skall finnas ett effektivt tillsynssystem och effektiva, proportionella och avskräckande sanktioner vid överträdelse av de nationella bestämmelser som antas med stöd av direktiven. (SOU 2002:43, s. 131-132)

Dessa krav beskrivs Sverige inte leva upp till. Enligt utredningen finns det utöver vissa områden ”knappast något diskrimineringskydd som Sverige kan åberopa. Utredningen föreslår därför civilrättslig lagstiftning som täcker alla

de materiella krav som de båda EG-direktiven ställer.” (SOU 2002:43, 132). I denna första del av policyprocessen representeras Sverige som en nation med bristfälligt diskrimineringskydd, där förstärkt diskrimineringslagstiftning – i enlighet med de krav som direktiven ställer – konstrueras som en nödvändig lösning. Problemrepresentationen bygger på ett antagande om skyddslösa individer, men också en ansvarstagande medlemsstat med ambitionen om ordning och reda i rättssystemet, i enlighet med överstatens krav. Här är utbildning ännu inte en specifik fråga, men, som följande avsnitt visar, aktualiseras utbildningsområdet i den vidare utredningen av direktivens tillämpningsområden.

Diskrimineringslagstiftning som lösning på lagtekniska problem

Vilka samhällsområden ska då omfattas av förstärkt diskrimineringslagstiftning? Utifrån direktivens formuleringar framstår arbetslivet som det huvudsakliga tillämpningsområdet. Även utbildning pekas ut, men här uppstår en rad frågor som blir föremål för utredning. I denna process framställs ett antal inomjuridiska problem som det slutgiltiga utredningsförslaget löser; nämligen en implementering av direktiven inom hela utbildningsområdet. Problemrepresentationerna och de antaganden som ligger till grund för förslaget kan urskiljas utifrån en analys av hur lösningsförslaget successivt motiveras.

I *direktivet om etnisk diskriminering* pekas ”utbildning” ut som ett av tillämpningsområdena. Trots viss osäkerhet huruvida EU har befogenheter att lagstifta inom utbildningsområdet kommer utredningen fram till att det inte ”finns skäl att avstå från att genomföra det som anvisas i direktivet” (SOU 2002:43, 322). Även *arbetslösdirektivet* omfattar utbildningsområdet, men en specifik del av utbildning, nämligen yrkesutbildning. Det aktualiserar frågor om hur yrkesutbildning kan urskiljas från annan utbildning. I betänkandet formuleras att ”Yrkesutbildningen utgör en integrerad del av hela det svenska utbildningssystemet” (SOU 2002:43, s. 323). Enligt utredningen är det därför ”en komplicerad uppgift att skapa särskilda regler om diskriminering för enbart yrkesutbildning” (SOU 2002:43, s. 323). Direktiven representeras således ge upphov till lagtekniska problem, som antas vara för svåra att lösa. Detta motiverar en implementering av direktivet på hela utbildningsområdet, som konstrueras som en smidig lösning. Samtidigt antyder formuleringen ”Frågan är då om det är nödvändigt att åstadkomma en avgränsning för det som är yrkesutbildning” (SOU 2002:43, s. 323) att förslaget snarare blir lösningen på ett annat problem. I det slutgiltiga lösningsförslaget används nämligen argument för likartat skydd som särskilt legitimerande för den föreslagna lösningen.

Oberoende av vilka krav de båda EG-direktiven ställer finns det enligt vår mening i detta avseende inte några sakligt godtagbara skäl för att i svensk

rätt göra skillnad i skyddsnivån för de olika diskrimineringsgrunderna. En utgångspunkt är att skyddet mot diskrimineringsgrunderna skall vara så likartat som möjligt oberoende av diskrimineringsgrund. Därmed är det klart att all diskriminering inom hela utbildningsområdet skall förbjudas när det gäller de diskrimineringsgrunder de båda direktiven avser. (SOU 2002:43, s. 231)

Diskrimineringslagstiftning som lösning på olikvärdighet och disharmoni

Den dominerande problemrepresentationen i betänkandet handlar således om skillnader i skyddsnivåer, som direktivens olika tillämpningsområden ger upphov till. Denna bärs upp av det mer explicita antagandet om att skyddsnivåerna i svensk rätt bör vara likartade, oavsett direktiven. Här finns således ett implicit antagande om likvärdighet som ett eftersträvansvärt värde. För den vidare analysen hämtas även stöd från sammanhanget för utredningen. I betänkandet förekommer återkommande hänvisningar till den nytillsatta parlamentariska utredningen med uppgiften att ”överväga en gemensam diskrimineringslagstiftning mot diskriminering för alla eller flertalet diskrimineringsgrunder och samhällsområden.” (SOU 2002:43, s. 133)⁵. Diskrimineringsutredningens arbete framställs därmed pågå i en tid av större förändringar, i riktning mot en harmonisering av svensk diskrimineringslagstiftning, det vill säga ett aktivt närmande av olika diskrimineringslagar för att skapa enhetlighet. Utredningsförslaget kan således förstås som en tidsenlig lösning där harmonisering av och sammanhållen diskrimineringslagstiftning är ett centralt politiskt mål i Sverige. I detta sammanhang konstrueras diskrimineringslagstiftning för skolan som en rimlig lösning på problem med disharmoni i rättssystemet, och möjliggörs övergripande av det implicita antagandet om att rättsligt skydd i form av diskrimineringslagstiftning är en självklarhet för Sverige.

Härmed kan konstateras att direktivens snävare tillämpningsområde utvidgas genom utredningen till hela utbildningsområdet, på direktivens sammanlagda fem diskrimineringsgrunder. Det innebär att utredningen går längre än de minimikrav som direktiven ställer på medlemsländerna. Analysen visar därmed att förslaget om en diskrimineringslagstiftning på de fem grunderna inte var en given lösning för utbildningsområdet utifrån EU-direktiven. Snarare möjliggjordes förslaget genom de problemrepresentationer som producerades i diskrimineringsutredningens betänkande, där det slutgiltiga lösningsförslaget om implementering av båda direktiven på hela utbildningsområdet framstod som legitimt.

Regeringens proposition: Ett utvidgat skydd mot diskriminering

I den efterföljande propositionen *Ett utvidgat skydd mot diskriminering* (Prop. 2002/03:65) bekräftas diskrimineringsutredningens förslag och regeringen skriver ”att det är angeläget att ha en diskrimineringslagstiftning som gäller

för hela utbildningsområdet och att EG-direktiven genomförs fullt ut.” (Prop. 2002/03:65, s. 76). Regeringen formulerar även vikten av att lagen är specifikt anpassad för skolområdet, så att lagen blir ”ett effektivt redskap i arbetet att motverka diskriminering.” (Prop. 2002/03:65, s. 76), en fråga som enligt regeringen kräver ytterligare, men också skyndsamt, utredning. Uppgiften uppdras åt den efterföljande skolansvarsutredningen (U 2003:10). Det är därmed genom regeringens proposition som diskrimineringslagstiftning mer explicit börjar konstrueras som en lösning för skolan.

I det följande rör vi oss in i den andra tematiska fasen av policyprocessen, i vilken skolan utgör en specifik kontext. Här träder mer utbildningsspecifika problemrepresentationer i relation till skolans uppdrag och genomförande fram i förgrunden, medan de samhällsövergripande och inomjuridiska problemrepresentationerna följer med. Analysens empiriska fokus utgörs av skolansvarsutredningen och den efterföljande propositionen.

Skolansvarsutredningens betänkande: Skolans ansvar för kränkningar av elever

Skolansvarsutredningens uppdrag är som nämnts att ta frågan om diskrimineringslagstiftning för skolområdet vidare, mot en särskild lagstiftning⁶. Som motiv för utredningen anges i direktivet att åtgärder är nödvändiga för att genomföra EG-direktiven (SOU 2005:50). Här kan noteras två saker. Förutom de två tidigare direktiven – *direktivet mot etnisk diskriminering* (2000/43/EG) och *arbetslivsdirektivet* (2000/78/EG)⁷ – har ett ytterligare direktiv tillkommit avseende diskrimineringsgrunden kön, det så kallade *reviderade likabehandlingsdirektivet* (2002/73/EG). Likabehandlingsdirektivet liknar arbetslivsdirektivet genom att även detta pekar ut tillämpningsområdet yrkesutbildning⁸, vid sidan om arbetslivet. Hur yrkesutbildning blir till en fråga för hela skolområdet utreds inte inom skolansvarsutredningen, utan tycks indirekt vara avgjord i och med diskrimineringsutredningens arbete. Ytterligare kan noteras att den utvidgning av direktiven som görs i diskrimineringsutredningen, och som där representeras som en rimlig lösning på likvärdighet och harmonisering, nu beskrivs som ett nödvändigt genomförande. Diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan tycks därmed accentueras under policyprocessen, och representeras nu som en mer eller mindre given konsekvens av EG-direktiven, snarare än resultatet av aktiva politiska ställningstaganden.

Vid sidan om EG-rättsliga motiv motiveras skolansvarsutredningen även av skolspecifika argument och problemrepresentationer. Med referens till olika slags undersökningar, genomförda av exempelvis Skolverket och Rädda Barnen, beskrivs förekomst av problem i skolan med exempelvis kränkningar, våld, mobbning, rasism, homofobi, sexuella trakasserier och diskriminering av elever med funktionshinder. Flera av dessa anges även ha ”ökat i omfattning och blivit grövre” (SOU 2005:50, s. 218). Problemen i skolan represen-

teras därmed som både mångfacetterade, omfattande och förvärrade. Vidare konstaterar regeringen att det finns ”brister när det gäller skyddet mot diskriminering och annan kränkande behandling inom skolväsendet i vid mening. Det är därför angeläget att se över möjligheterna till lagstiftning som kan motverka dessa förhållanden” (SOU 2005:50, s. 221). Förstärkt lagstiftning mot diskriminering och annan kränkande behandling konstrueras därmed som lösning på problem med elevers accelererande, och i den meningen akuta, utsatthet i skolan, vilka bygger på antagande om bristande rättsligt skydd som orsak till dessa. Således konstrueras diskrimineringslagstiftning i utredningsuppdraget som en lösning på såväl skolspecifika problem i skolans genomförande som samhällsövergripande och inomjuridiska problem.

Som visats sker här ett möte mellan diskrimineringsbegreppet och begreppet kränkande behandling. Av utredningsdirektivet framgår att det även sker ett möte mellan tidigare och pågående politiska utredningar om å ena sidan förstärkt och sammanhållen diskrimineringslagstiftning – diskrimineringsutredningen och diskrimineringskommittén – och å andra sidan förstärkt skollagstiftning med bland annat ökad rättssäkerhet och ökade sanktionsmöjligheter, däribland kränkande behandling – skollagskommittén.

Diskrimineringslagstiftning som en delvis olämplig och påtvingad lösning för skolan

Diskrimineringslagstiftning har fram till skolansvarsutredningen konstruerats som en självklar lösning för utbildningsområdet, men framställs genom skolansvarsutredningens lagförslag snarare som en – åtminstone delvis – olämplig lösning i relation till skolan. Trots direktivet att föreslå en ”lag mot diskriminering och annan kränkande behandling” föreslås istället en ”lag om förbud mot kränkningar av elever”, utan uppräknning av diskrimineringsgrunderna i relation till olika typer av kränkningar. Motivet för detta beskrivs handla om att skolförhållandena på flera sätt är särpräglade och att det är både opraktiskt och ”över huvud taget olämpligt att juridiskt skilja mellan diskriminering och andra kränkningar.” (SOU 2004:50, s. 13). Vidare förs fram att:

Det är svårt eller ibland omöjligt att urskilja om de har en diskriminerande innebörd eller beror på att den kränkta eleven avviker av annan orsak – genom sitt utseende, sin bakgrund, sin politiska uppfattning, sin allmänna läggning, sin inställning till skolan etc. Att skilja mellan mobbning av olika orsaker skulle ibland leda till direkt stötande resultat. (SOU 2004:50, s. 12)

Det är således diskrimineringsgrundernas koppling till kränkningar och ”mobbning” som utredaren vänder sig emot. Annorlunda uttryckt tar utredaren avstånd från den differentiering av kränkningar som begreppet

trakasserier per definition innebär, ett begrepp som juridiskt utgör en form av diskriminering.

Utredningen är medveten om att ett sådant synsätt stämmer mindre väl med ett vanligt resonemang bland jurister, där man med visst stöd av EG-direktiven – gärna betonar diskrimineringsfallens särart. Anlägger man elevernas perspektiv lär emellertid denna inställning inte vara lika naturlig. Man bör inte låta subtila juridiska distinktioner avgöra frågan om hur dessa företeelser ska behandlas. (SOU 2004:50, s. 12)

Här explicitgörs därmed en konflikt där ”diskrimineringsfallens särart” ställs mot vad som i utredningen benämns ”skolans särprägling”. Diskrimineringslagstiftning representeras därmed lösa juridiska – och för skolan irrelevanta – problem, som vilar på antagande om att vissa inomjuridiska diskussioner är allt för styrande i lagstiftningsarbetet. De vilar även på ett antagande om att skolans problem handlar om *mobbing*, ett begrepp och en problemförståelse som domineras av ett synsätt där problemen härrörs till individualpsykologiska faktorer. I ljuset av detta underliggande antagande kan ”mobbing av olika orsaker” således förstås som ”stötande”. Med det följer att diskrimineringslagstiftning konstrueras som en, i delar, både olämplig och påtvingad lösning för skolan, som utredningen gör explicit motstånd mot⁹. I skolansvarsutredningen synliggörs således att diskrimineringslagstiftning inte är någon självklar och nödvändig lösning, såsom tidigare framställts i policyprocessen.

Regeringens proposition: Trygghet, respekt och ansvar

Strax efter skolansvarsutredningens arbete lämnar regeringen sin proposition *Trygghet, respekt och ansvar* (Prop. 2005/06:38), i vilken diskrimineringslagstiftning legitimeras som en lösning för skolan med allt fler skolspecifika argument, i relation till såväl skolverksamheternas genomförande och uppdrag.

I propositionen föreslås en ny *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. I lagförslaget förbjuds så kallad direkt och indirekt diskriminering, instruktion att diskriminera samt trakasserier som har samband med kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Överträdelser föreslås kunna anmälas till diskrimineringsombudsmännen respektive till ett nyinrättat Barn- och elevombud vid Skolverket, som kan utkräva skadestånd för barnen och elevernas räkning gentemot huvudmannen. Härutöver föreslås att verksamheterna ska ha en lokal likabehandlingsplan med egna åtgärder för att främja likabehandling och motverka diskriminering och kränkande behandling.

Diskrimineringslagstiftning som lösning på disharmoni och mobbningsbegreppets begränsningar

Utifrån lagförslaget kan konstateras att diskrimineringsfrågorna utgör en central del, vid sidan om kränkande behandling. I det avseendet svarar lagförslaget tydligt an mot EG-direktiven och diskrimineringsutredningens lagstiftningsförslag för utbildningsområdet, snarare än mot skolansvarsutredningens förslag. Sammantaget synliggörs här en tydlig förskjutning i begreppsapparaten där de EG-rättsliga diskrimineringsbegreppen blir centrala, medan det icke juridiska begreppet mobbning är frånvarande, åtminstone i skollagstiftningen. Bland motiven för att implementera diskrimineringsbegreppen framträder särskilt två – vitt skilda – problemrepresentationer; en mer inomjuridisk om disharmoni och en med skolspecifika argument om mobbningsbegreppets begränsningar.

Regeringen konstaterar att det lagförslag som läggs fram i propositionen – både vad gäller rubrik och begreppsdefinitioner – avviker från skolansvarsutredningen. Denna diskrepans förklaras med att ”utredningen föreslagit begrepp som i vissa betydande delar avviker från övrig diskrimineringslagstiftning.” (Prop. 2005/06:38, s. 92), och argumenterar för att begreppen i den nya lagstiftningen bör ”harmoniera med övrig diskrimineringslagstiftning.” (Prop. 2005/06:38, s. 69). Särskilt bör en lag för skolområdet harmoniera med högskoleområdet: ”Regeringen anser att den föreslagna lagstiftningen, såvitt gäller diskriminering, bör harmoniera med lagen (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan” (Prop. 2005/06:38, s. 69).

Regeringens lagförslag representeras därmed lösa problem med (potentiellt förvärrad) disharmoni i rättssystemet, och vilar på antaganden om likvärdighet som eftersträvansvärt värde samt ett mer implicit antagande om diskrimineringslagstiftning som given för skolområdet. Utöver denna mer inomjuridiska och kontextlösa problemrepresentation, motiveras även betydelsen av diskrimineringslagstiftning för skolan med kontextspecifika argument. Som visas i nästa stycke tar, i motsats till Skolansvarsutredningen, argumentationen spjörn mot mobbningsbegreppet, till förmån för diskrimineringsbegreppet.

Med hänvisning till forskning och flertalet undersökningar beskrivs hur elever är utsatta för kränkningar relaterade till diskrimineringsgrunderna. Här beskrivs även hur det finns outtalade normer i verksamheten som bidrar till att exempelvis ”elever med invandrarbakgrund skapas som avvikande” (Prop. 2005/06:38, s. 34), samt att föreställningar om det normala har en relation till kränkningar i verksamheterna.

Det har visat sig att när flickor och pojkar i grundskolan själva skall definiera vem som riskerar att utsättas för kränkande behandling, anger de att det är den flicka eller pojke som är avvikande. Forskning visar också

att det är föreställningar om det normala som föder föraktet för den som avviker och ses som svag. (Prop. 2005/06:38, s. 101)

Vidare anføres att detta inte uppmärksammas tillräckligt, vilket beskrivs ha att göra med att arbetet i skolan domineras av en mobbningsförståelse. Mobbningsbegreppet antas därmed bidra till ett osynliggörande av strukturella problem som är relaterade till diskrimineringsgrunderna, varför ett synliggörande av diskrimineringsbegreppen och grunderna beskrivs ha ett viktigt ”signalvärde”, inte minst på rubriknivå.

Enligt regeringens mening är det dock viktigt att begreppet diskriminering finns med redan i lagens rubrik. Detta är särskilt angeläget för skollagsreglerad verksamhet, eftersom de förebyggande åtgärderna där främst varit inriktade på att motverka mobbning. (Prop. 2005/06:38, s. 76)

Den föreslagna lagen ger också all skollagsreglerad verksamhet en kraftig signal om vikten och nödvändigheten av att arbeta med mänskliga rättigheter och att motverka alla former av kränkningar. Trakasserier på grund av sexuell läggning kan exempelvis inte längre förbli osynliga utan måste tas på större allvar och uppmärksammas. (Prop. 2005/06:38, s. 26)

Diskrimineringslagstiftning, med sitt specifika fokus på diskrimineringsgrunder, representeras därmed lösa problem med osynliggörande av normer och diskrimineringsrelaterade kränkningar i skolverksamheterna och möjliggörs av antaganden om normer som grogrund för kränkningar. Härmed synliggörs en maktkritisk förståelse av problem i skolan, med ett specifikt fokus på normalitet och avvikelse. Denna utmanar den dominerande mobbningsförståelsen, och fungerar samtidigt legitimerande för en juridisk lösning baserad på diskrimineringsgrunder. Sammantaget konstrueras diskrimineringslagstiftning här som en lösning på såväl disharmoni som mobbningsbegreppets begränsningar. Därmed sammanförs tidigare, och mer inomjuridiska, problemrepresentationer om harmonisering från Diskrimineringsutredningen med skolspecifika.

Som framgår av citatet ovan representeras mobbningsbegreppet som problematiskt, men även skolornas arbete som bristande, eftersom att det utgår från mobbningsbegreppet. Att det finns olika former av brister i skolverksamheterna som behöver åtgärdas är ett dominerande argument genom propositionen. Medan analysen ovan visar hur diskrimineringslagstiftning, med betoning på diskriminering, konstrueras som lösning på brister i skolverksamheterna, visar den följande hur diskrimineringslagstiftning med betoning på förstärkt lagstiftning blir till som lösning på brister i de samma.

Diskrimineringslagstiftning som lösning på skolans och rättssäkerhetens brister

På liknande sätt som i skolansvarsutredningen, representeras lagstiftningen lösa olika former av problem med elevers ökande utsatthet i verksamheterna, men även brister i skolornas arbete som fortgår trots flertalet utvecklingsinsatser och inskärpningar i lagstiftningen från regeringens sida. Förutom att arbetet är alltför inriktat mot mobbning beskrivs att barn och elever inte tas på tillräckligt allvar när de påtalar problem, samt att det råder okunskap om såväl problemen som uppdraget.

Mobbning ses av de vuxna och eleverna ofta som en oundviklig del av verksamheten. Eleverna uttrycker också att skolorna gör för lite för att motverka mobbning. De upplever att personal i verksamheten många gånger varken uppfattar eller tar vad de säger på allvar när de berättar att någon kamrat eller de själva blir trakasserade eller mobbade. Barn och elever tycker dessutom att de vuxna reagerar för långsamt när någon mobbas. (Prop. 2005/06:38, s. 102)

Dessa brister i skolan används som resurser i en legitimeringsprocess, där ett kraftfullt och skyndsamt agerande från regeringens sida framstår som rimligt.

Diskriminering är ett stort samhällsproblem. Kampen mot diskriminering i alla dess former måste därför fortsätta med full kraft. Förväntningarna på framför allt förskolan och skolan att komma tillrätta med problemet är mycket högt ställda. Men det finns stora brister. För regeringen är det därför angeläget att det även för skollagsreglerad verksamhet införs ett skydd mot diskriminering och annan kränkande behandling snarast möjligt. (Prop. 2005/06:38, s. 75)

Utöver bristerna i arbetet föreligger även, som citatet visar, brister i ”skyddet”. Problemrepresentationen blir legitimerande av en lagstiftning för skydd och säkerhet i, vad som beskrivs som, kampen mot diskriminering. Således konstrueras diskrimineringslagstiftning här som en lösning på problem med oskyddade barn och elever. Med detta synliggörs en kontextuell förskjutning över tid, från nationens oskyddade individer i Diskrimineringsutredningen till de oskyddade barnen och eleverna.

Hur ”skyddet” närmre kan förstås framgår när regeringen påtalar behovet av ”lagar som fungerar till skydd och säkerhet” (Prop. 2005/06:38, s. 68) och vidare skriver ”I denna proposition föreslås därför en ny lag för skollagsreglerad verksamhet i syfte att stärka flickors och pojkers samt män och kvinnors rättssäkerhet” (Prop. 2005/06:38, s. 68). Sålunda konstrueras diskrimineringslagstiftning sammantaget som en lösning på såväl skolans brister som barns och elevers bristande rättssäkerhet, där rättssäkerhet synliggörs som ett centralt element i lagstiftningen. Problemrepresentationerna bygger

på antaganden om diskrimineringslagstiftning – i form av rättssäkerhet – som ett skyddsnät för elever gentemot skolans bristande genomförande.

Diskrimineringslagstiftning (och rättssäkerhet) en utgångspunkt för skolans demokratiuppdrag

Vi har sett genom policyprocessen hur diskrimineringslagstiftning successivt konstrueras som lösning på skolspecifika problem och brister i utbildningens *genomförande*. Bristerna i genomförandet representeras i propositionen som ett demokratiskt underskott i verksamheterna, för vilket diskrimineringslagstiftning blir lösningen på. I detta sammanhang träder även allt fler skolspecifika argument om skolans *demokratiska uppdrag* fram.

Genom den föreslagna lagen om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling i all verksamhet som omfattas av skollagen kommer ansvaret för värdegrunden i verksamheternas uppdrag att skärpas och härigenom framstå tydligare och mer pålitligt. (Prop. 2005/06:38, s. 24)

Det demokratiska uppdraget är fundamentet för all skollagsreglerad verksamhet. Inga former av diskriminering eller kränkningar av människovärdet kan tolereras vare sig i förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, grundskolan, gymnasieskolan eller i vuxenutbildningen. En utgångspunkt för regeringens arbete med att stärka de grundläggande demokratiska värdena i dessa verksamheter är att se till att det finns lagar till skydd och säkerhet för barn och elever. (Prop. 2005/06:38, s. 78)

Här ser vi hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som ett fundament för rättssäkerhet, samt en förstärkning och ett tydliggörande av skolans demokratiuppdrag, och tillsammans en lösning på skolans demokratiska underskott. Problemrepresentationen vilar på antaganden om diskrimineringslagstiftning, och rättssäkerhet, som grundpelare i demokratin, såväl i skolan som i övriga samhället. Sammanfattningsvis får vi därmed ett demokratiuppdrag på rättssäker (diskriminerings-) grund, i harmoni med övrig EG-rättslig diskrimineringslagstiftning.

I den efterföljande röstningen i riksdagen röstades BeL igenom, i princip helt i enlighet med regeringens förslag, och trädde i kraft den 1 april 2006.

SAMMANFATTANDE ANALYS OCH DISKUSSION

I den här studien har jag undersökt framväxten av BeL, med ett särskilt fokus på hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan i policyprocessen. I detta avsnitt diskuterar jag några centrala resultat som analysen har synliggjort. Först diskuterar hur EU-direktiven och diskrimineringslagstiftning successivt breder ut sig mot skolan och vävs samman

med andra juridifieringsprocesser. Avslutningsvis diskuteras hur diskrimineringslagstiftning konstrueras mer specifikt i relation till skolans (demokrati-) uppdrag och genomförande.

Diskrimineringslagstiftning ingen given lösning för skolan

Ett viktigt resultat är att diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan inte var en given konsekvens av EU-direktiven om diskriminering, såsom bitvis framställts i policyprocessen. Direktivens snävare tillämpningsområde utvidgades i policyprocessen från huvudsakligen arbetslivet, till skolan – men också förskolan. Sverige valde därmed att gå långt längre än vad EU-direktiven krävde. Diskrimineringsbestämmelserna, som en del av BeL, bör därmed förstås som resultatet av en politisk praktik i en önskad riktning (jfr Brännström, 2009). De problemrepresentationer som producerades genom policyprocessen (Bacchi & Goodwin, 2016), och särskilt i Diskrimineringsutredningens betänkande (SOU 2002:43), bidrog till att det slutgiltiga lösningsförslaget framstod som givet och legitimt.

Diskrimineringslagstiftning konstrueras som en lösning för skolan på delvis olika sätt, i olika delar av policyprocessen. Policykedjan och den kronologiska framställningen i artikeln har bidragit till att synliggöra hur problemrepresentationer förflyttar sig och förändras över tid och rum (Bacchi & Goodwin, 2016), och de sätt som de tar sällskap med varandra. Övergripande har resultatet visat hur konstruktionen av diskrimineringslagstiftning successivt förskjutits från mer inomjuridiska och samhällsövergripande problemrepresentationer om tillämpning och förstärkning av svensk diskrimineringslagstiftning, till alltmer utbildningsspecifika problemrepresentationer i relation till skolans uppdrag och genomförande. Mer specifikt möjliggjordes diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan i policyprocessen genom problemrepresentationer om ett bristfälligt diskrimineringskydd, disharmoni och olikvärdighet, inbäddade i en process av harmonisering av diskrimineringslagstiftning nationellt. Det var således inte problem med diskriminering som skulle lösas. Lösningen, som formulerades av Europarådet, kom successivt att konstrueras som en lösning på problem i förskolan och skolan, och bli en del av den så kallade BeL. I policyprocessen uppstod motstånd mot diskrimineringsgrundernas koppling till kränkningsbegreppet. Denna differentiering av kränkningsbegreppet kom emellertid slutligen att framstå som legitim för utformningen av den slutgiltiga lagen. De inomjuridiska problemrepresentationerna om disharmoni och olikvärdighet fick successivt sällskap av problemrepresentationer om mobbningsbegreppets begränsningar och brister i skolans genomförande och (demokrati-) uppdrag, som diskuteras närmre nedan.

På detta sätt breder diskrimineringslagstiftning successivt ut sig mot utbildning och skola och framställs slutligen som en satt och given lösning. Vad gäller förskolan är det intressant att notera att den i princip inte diskuteras

genom hela policyprocessen. Förskolan följer därmed med i harmoniseringen av rättssystemet, i en tid där mänskliga rättigheter beskrivs som navet i debatten om diskriminering och en central del av den liberala demokratin (Tollin, 2011). Sammanfattningsvis förflyttar sig direktiven från EU och en tämligen ospecifik samhällskontext, till skolan och förskolan. Med detta sker också, vad som kan förstås som en standardisering (jfr Sundberg & Wahlström, 2012) av diskrimineringslagstiftning, där denna kommer att utformas på i princip samma sätt, oavsett samhällskontext. Samtidigt har denna rättighetsutveckling inom diskrimineringsområdet flera likheter med den generella rättighetsutvecklingen inom skolområdet.

Juridifieringsprocesser vävs samman

Diskrimineringslagstiftning växer genom BeL ihop med en förstärkt lagstiftning rörande kränkande behandling (se t.ex. Carlbaum 2020; Gustafsson 2013; Refors Legge, 2021), och därmed ett vidare sammanhang av en utveckling mot en rättighetslagstiftning för skolan (se Novak, 2018). Det innebär att delvis olika processer av rättighetsutveckling förs samman, där mänskliga rättigheter i diskrimineringslagstiftningen växer ihop med ett mer generellt rättighetsbegrepp, med rättssäkerhet och ansvarsutkrävande som gemensam nämnare. Annorlunda uttryckt kom nationella styrningsförändringar mot en juridifiering av skolan att sammanvävas med internationell och nationell lagstiftning om diskriminering och mänskliga rättigheter, med ett stort inflytande i utformningen av det senare (jfr Arneback & Quennerstedt, 2016; Carlbaum 2020). Studien visar här hur det transnationella EU-samarbetet påverkat, och framför allt hur Sverige låtit EU få inflytande över, utformningen av nationell (skol-) lagstiftning (jfr Brännström 2009), samt hur Sverige använt EU för att skapa ny lagstiftning för skolan. Genom att sätta diskrimineringsbestämmelserna i förgrunden har den här studien visat hur BeL växer fram och således på vilket sätt frågor om mobbning, mänskliga rättigheter och demokrati har juridifierats. Härigenom bidrar studien med viktig kunskap om en aspekt av skolans juridifiering, vars forskningsfält huvudsakligen varit fokuserat på kränkande behandling och mer generella styrningsförändringar och rättighetsutveckling (Lindgren et al., 2020; Novak, 2018; Hult & Segerholm, 2016).

Trots de olika processer som vävs samman genom BeL kan dessa förstås bygga på individorienterade rättighetsbaserade demokratiideal på juridisk grund. Annorlunda uttryckt bygger dessa två, delvis olika, rättighetsutvecklingar på samma liberaldemokratiska idéer. I den svenska forskningen om skolans juridifiering har ofta demokratiutredningen lyfts fram som en katalysator för förskjutningen mot en individorienterad demokratisyn (Carlbaum, 2016b; Englund, 2018; Novak, 2016; jfr Englund, 1996). Baserat på studiens resultat menar jag att det finns goda skäl att i utbildningspolicyforskning i större utsträckning diskutera relationen mellan denna för-

skjutning och EU-medlemskapets betydelse för skolans juridifiering (jfr Englund, 2018; se även Brännström, 2009). Inte minst har en sådan diskussion relevans för det sätt som skolans demokratiuppdrag kommit att förskjutas. I de följande och avslutande avsnitten konkluderas och diskuteras hur diskrimineringslagstiftning konstrueras – och legitimeras – som en lösning för skolan i relation till skolverksamheternas genomförande och (demokrati-) uppdrag.

Ett juridifierat demokratiuppdrag på liberaldemokratisk rättssäker (diskriminerings-) grund

I den sista delen av policyprocessen konstrueras diskrimineringslagstiftning som en demokratisering av skolan, och en utgångspunkt för och förstärkning av skolans demokratiuppdrag. Med detta sker en förskjutning av skolans demokratiuppdrag, där tidigare förändringar under 90-talet från kollektivistiska till individualistiska värden med betoning på mänskliga rättigheter (Cooper, 2019; Englund & Englund, 2012; Wahlström, 2009) nu får en ny juridisk inramning (jfr Bergh & Arneback, 2019) med betoning på individens rättssäkerhet och möjligheter till ansvarsutkrävande (jfr Novak, 2018, Ryffé, 2019). Med diskrimineringslagstiftning som ny bas får demokratiuppdraget en mer individorienterad liberaldemokratisk, samt en ny civilrättslig, inriktning som glider allt längre bort från de kollektivistiska värdena (jfr Ryffé, 2019). Medan tidigare forskning framförallt visar hur den här förskjutningen härefter blir successivt starkare (t.ex. Bergh & Arneback, 2019; Cooper 2019), visar föreliggande studie hur avgörande steg i förskjutningen görs i samband med införandet av diskrimineringslagstiftning, och det sätt som EU ges inflytande över skolans demokratiuppdrag. Sammanfattningsvis får vi här ett demokratiuppdrag på rättssäker liberaldemokratisk (diskriminerings-) grund, i harmoni med övrig EG-rättslig diskrimineringslagstiftning. Ett juridifierat demokratiuppdrag med kampen mot diskriminering som centralt, där skolan ska demokratiseras genom juridifiering.

Diskrimineringslagstiftning och en normkritisk problemförståelse krockar arm

I konstruktionen av diskrimineringslagstiftning som en lösning för skolan sker inte bara en förskjutning av skolans demokratiuppdrag, här sker även en förskjutning vad gäller problemförståelser. I den sista delen av policyprocessen har vi sett hur diskrimineringslagstiftning konstrueras som lösning på mobbningsbegreppets begränsningar och problem med ”begränsande normer” i skolan (Rosén, 2010). Här utmanas således den dominerande socialpsykologiska mobbningsförståelsen (Hammarén et al., 2015) av en ny maktkritisk förståelse av normeringsprocesser. Samtidigt sker en förskjutning av den juridiska diskursen, där vi får ett differentierat kränkingsbegrepp baserat på diskrimineringsgrunder. Den nya problemförståelsen används för

att legitimera diskrimineringslagstiftning med dess diskrimineringsgrunder, och vice versa – diskrimineringslagstiftning används för att legitimera en maktkritisk förståelse. På så sätt får dessa båda perspektiv kroka arm och legitimera varandra (jfr Alm & Laskar, 2017; Björkman et al., 2021; Rosén, 2010). Här är det intressant att notera att den maktkritiska förståelsen, som successivt kommer att benämnas ”normkritik”¹⁰ (se t.ex. Bromseth & Darj, 2010) – och förstås som ”den normkritiska vändningen” (Alm & Laskar, 2017) – så småningom tar plats i Skolverkets stödmaterial och kompetensutvecklingsinsatser, som ett pedagogiskt innehåll i relation till de juridiska bestämmelserna (Björkman et al., 2021; Hammarén et al., 2015; Hill, 2021; Skolverket, 2009; se även t.ex. Brade et al., 2008; Nordenmark & Rosén, 2008; Rosén, 2010).

Sammanfattningsvis ersätts mobbningsbegreppet med de nya juridiska diskriminerings- och kränkningbegreppen i skollagstiftningen (jfr Arneback, 2012; Carlbaum, 2020; Hammarén et al., 2015; Refors Legge, 2021). Såväl en ny juridisk som en ny maktkritisk problemförståelse introduceras genom policyprocessen, vilka snart därefter kom att framstå som självklara i vår tid, om än inte utan motstånd och diskussion (se problematiseringar av normkritik i t.ex. Björkman et al., 2021; Björkman & Bromseth, 2019; Hill, 2021). Den här studien har visat att det finns stora förhoppningar om vad (demokratisk) utbildning kan uppnå genom juridiska medel. I en tid där alltför många demokrati- och utbildningsproblem får juridiska lösningar aktualiseras frågan om vilka problem juridiken blir lösningen på. Vilka värden och processer möjliggörs, och vilka utmanas?¹¹

NOTER

¹ I samband med att Sverige fick en samlad diskrimineringslagstiftning 2009 (SFS 2008:567), slogs de dåvarande diskrimineringsombudsmännen samman till en – Diskrimineringsombudsmannen, DO.

² Skolansvarsutredningens utredningsdirektiv pekar direkt mot EG-direktiven, men via betänkandet framgår att EG-direktivens implementering i Sverige utretts av diskrimineringsutredningen. Vidare är det genom diskrimineringsutredningens efterföljande proposition som skolan explicit formuleras som ett område i behov av diskrimineringslagstiftning, och även i behov av en särskild utredning – vad som sedan blir skolansvarsutredningen.

³ I syfte att avgränsa materialet har remissyttranden utelämnats, med undantag av yttranden som refereras till i de propositioner och betänkande som varit föremål för analysen.

⁴ Med inomjuridisk avser jag de juridiska och lagtekniska problem som produceras i policyprocessen.

⁵ Även i diskrimineringskommitténs betänkande betonas att ”En av kommitténs utgångspunkter är att skyddet skall vara så lika som möjlighet för de olika diskrimineringsgrunderna.” (SOU 2006:22, s. 27).

⁶ Det ingick även i uppdraget att överväga hur lagförslaget skulle kunna infogas i en sammanhållen diskrimineringslagstiftning. Av betänkandet framgår att utredningen förordar en särskild lag för skolområdet, framför att infoga bestämmelserna i en sammanhållen lag.

⁷ Diskriminering på grund av ålder undantaget i uppdraget. Ålder, samt könsidentitet och könsuttryck, blir dock diskrimineringsgrunder senare, i och med diskrimineringslagen (2008:567) 2009.

⁸ Mer precist anges här yrkesvägledning, yrkesutbildning och yrkespraktik.

⁹ Därmed hamnar skolansvarsutredningens lösningsförslag i konflikt med såväl diskrimineringsutredningens (SOU 2002:43) och regeringens utgångspunkter (Prop. 2002/03:65) som med EG-direktiven.

¹⁰ Begreppet har kommit att användas i olika varianter, exempelvis: normkritiska perspektiv, normkritisk pedagogik, normmedveten pedagogik (se t.ex.; Alm & Laskar, 2017; Anderson Tegnér & Heikkilä, 2017; Björkman & Bromseth, 2019; Björkman, Bromseth & Hill, 2021; Bromseth & Darj, 2010; Skolverket, 2009).

¹¹ Jag vill rikta ett särskilt tack till Emma Arneback, Andreas Bergh, Sara Carlbaum, Anna Jobér och Matilda Wiklund för värdefulla kommentarer och diskussioner under processen. Tack också till de två anonyma granskarna, vars kommentarer väsentligt bidragit till textens vidare utveckling.

REFERENSER

- Adami, Rebecca (2014). *Human rights learning: the significance of narratives, relationality and uniqueness* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:713292/FULLTEXT01.pdf>
- Alm, Erika, & Laskar, Pia (2017). Den normkritiska vändningen och förstahetens genealogier. I Anders Burman, & Lena Lennerhed (red.), *Samtider. Perspektiv på 2000-talets idéhistoria* (ss. 137-160). Daidalos.
- Arneback, Emma (2012). *Med kränkningen som måttstock: om planerade bemötanden av främlingsfientliga uttryck i gymnasieskolan* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:459673/FULLTEXT02.pdf>
- Arneback, Emma, & Quennerstedt, Ann (2016). Locations of racism in education: a speech act analysis of a policy chain. *Journal of Education Policy*, 31(6), 773–788. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1185670>
- Bacchi, Carol (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Bacchi, Carol, & Goodwin, Susan (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave/Macmillan.
- Bergh, Andreas (2010). *Vad gör kvalitet med utbildning?: om kvalitetsbegreppets skilda innebörder och dess konsekvenser för utbildning* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:344055/FULLTEXT02>

- Bergh, Andreas, & Arneback, Emma (2019). Juridification of Swedish education – changing conditions for teachers’ professional work. I Johannes, Lunneblad (red.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth, Young People and Learning Processes in School and Everyday Life* (ss. 53-70). Springer.
- Blichner, Lars Chr, & Molander, Anders (2008). Mapping Juridification. *European Law Journal*, 14(1), 36-54. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00405.x>
- Björkman, Lotta, Bromseth, Janne, & Hill, Helena (2021). Normkritisk pedagogik - framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. *Nordisk tidskrift för pedagogik & kritik*, 7(0), 179-195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Brade, Lovise, Engström, Carolina, Sörensdotter, Renita, & Wiktorsson, Pär (2008). *I normens öga. Metoder för en normbrytande undervisning*. Friends.
- Bromseth, Janne, & Darj, Frida (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik. Strategier för makt, lärande och förändring*. Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.
- Brännström, Leila (2009). *Förrättsligande: en studie av rättens risker och möjligheter med fokus på patientens ställning* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Canoilas, Viviana (2019, 15 februari). Liberalerna kräver att regeringen lägger ner Barn- och elevombudet. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/nyheter/politik/liberalerna-kraver-att-regeringen-lagger-ner-barn-och-elevombudet/>
- Carlbaum, Sara (2020). Från mobbning till kränkning: förändringar i skolans styrning. I Joakim Lindgren, Sara Carlbaum, Agneta Hult, & Christina Segerholm, (red.), *Skolans Arbete Mot Kränkningar: Juridifieringens Konsekvenser* (ss. 39-71). Gleerups.
- Carlbaum, Sara (2017). Complaints, gender and power in governing education. I Christine Hudson, Malin Rönnblom, & Katherine Teghtsoonian, (red.), *Gender, Governance and Feminist Post-Structuralist Analysis: Missing in Action?* (ss. 121-140). Routledge Studies in Gender and Global Politics. Routledge.
- Carlbaum, Sara (2016a). Do You Have a Complaint? Promoting Individual Rights in Education. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 20(4), 3-26.
- Carlbaum, Sara (2016b). Juridifiering och utbildningsval: konsekvenser av elevers och studenters rättigheter. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 53-72. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1050>
- Colnerud, Gunnel (2014). Lärares yrkesetiska dilemman och den ökande juridifieringen i Sverige. *Etikk I Praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 8(2), 22-30. <https://doi.org/10.5324/eip.v8i2.1856>
- Cooper, Amy (2019). *Skolan som demokratiprojekt: en poststrukturell diskursanalys av demokratiuppdrag och lärarsubjekt* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1340301/FULLTEXT01.pdf>

- Englund, Anna-Lena, & Englund, Tomas (2012). *Hur realisera värdegrunden?: historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* Örebro universitet.
- Englund, Tomas (2018). Två artskilda perioder för pedagogisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 20–42. <https://doi.org/10.15626/pfs23.5.02>
- Englund, Tomas (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* HLS.
- Fransson, Susanne (2016). Juridifieringens konsekvenser på skolans område – en översikt av begrepp och principer. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), 33-51. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1049>
- Frånberg, Gun-Marie, & Wrethander, Marie (2011) *Mobbning – en social konstruktion?* Studentlitteratur.
- Gustafsson, Anna (2013). *Kränkande behandling i skolan: den rättsliga regleringen av kommunens ansvar* [Licentiatavhandling]. Uppsala universitet.
- Hammarén, Nils, Lunneblad, Johannes, Johansson, Thomas, & Odenbring, Ylva (2015). The school as crime scene: Discourses on degrading treatment in Swedish schools. *Power and Education*, 7(3), 272–288. <https://doi.org/10.1177/1757743815600289>
- Hill, Helena (2021). ”Normkritisk vaccination” – Normkritik och normkritisk pedagogik i Skolverkets rapporter och råd 2009-2014. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 38-60. <https://doi.org/10.15626/pfs26.0203>
- Hult, Agneta, & Segerholm, Christina (2016). The process of juridification of school inspection in Sweden. *Utbildning & Demokrati*, 25(2), 95–118. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i2.1059>
- Kirsten, Nils, & Carlbaum, Sara (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 7-27. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Lindberg, Greta (2019). *Att leda ett utmanande skoluppdrag i förändring: rektors ledarskap i likabehandlingsarbete* [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1362826/FULLTEXT01.pdf>
- Lindgren, Joakim, Carlbaum, Sara, Hult, Agneta, & Segerholm, Christina (2018). Professional responsibility and accountability?: Balancing institutional logics in the enactment of new regulations and practices against bullying and degrading treatment in Swedish schools. *Nordic Studies in Education*, 38, 368–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-2018-04-06>
- Lindgren, Joakim, Hult, Agneta, Carlbaum, Sara, & Segerholm, Christina (2020a). To See or Not to See: Juridification and Challenges for Teachers in Enacting Policies on Degrading Treatment in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1052-1064. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788150>

- Lindgren, Joakim, Carlbaum, Sara, Hult, Agneta, & Segerholm, Christina (2020b). *Skolans arbete mot kränkningar: juridifieringens konsekvenser* (1:a uppl.). Gleerups Utbildning AB.
- Nilsson, Frida (2022). "*Självkärlart och okärlart: Mänskliga rättigheter som kunskapsinnehåll i gymnasieskolan*" [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
https://portal.research.lu.se/files/120478226/F._L._Nilsson_avhandling.pdf
- Novak, Judit (2018). *Juridification of Educational Spheres: The Case of Swedish School Inspection* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1163431/FULLTEXT01.pdf>
- Novak, Judit (2016). Skolan och rättssäkerheten: vad har en elev rätt att kunna? I Michael Gustavsson, Tove Österman, & Ellinor Hällén (red.), *Vad ska en svensk kunna? Utbildningens dilemma – intressenas spel* (ss. 105-131). Daidalos.
- Nordenmark, Love, & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor? Arbete mot diskriminering i förskola och skola*. Liber.
- Olweus, Dan (1973). Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing. Almqvist & Wiksell.
- Proposition 2005/06:38. *Trygghet, respekt och ansvar: om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Utbildnings- och kulturdepartementet
- Proposition 2002/03:65. *Ett utvidgat skydd mot diskriminering*. Arbetsmarknadsdepartementet.
- Refors Legge, Maria (2021). *Skolans skyldighet att förbindra kränkande behandling av elever: en rättsvetenskaplig studie* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1591767/FULLTEXT01.pdf>
- Rosén, Maria, Arneback, Emma, & Bergh, Andreas (2021). A conceptual framework for understanding juridification of and in education. *Journal of Education Policy*, 36(6), 822-842, <http://doi.org/10.1080/02680939.2020.1777466>
- Rosén, Maria, & Arneback, Emma (2021). Living the Paradox of Risk: An Approach for Teachers in Democratically Challenging Situations in Education. *Philosophical Inquiry in Education*. 28(1), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1079430ar>
- Rosén, Maria (2010). Likabehandlingslagstiftning och normkritisk potential - möjligheter och begränsningar. I Janne, Bromseth & Frida, Darj (red.), *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring* (ss. 55-84). Uppsala universitet.
- Runesdotter, Caroline (2016). Avregleringens pris? Om juridifieringen av svensk skola ur skolaktörers perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 25 (1), 95-118.
<https://doi.org/10.48059/uod.v25i1.1052>

- Ryffé, David (2019). *Omöjligt uppdrag: om rättslig styrning och normkollisioner i skolans kompensatoriska uppdrag* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/60294/1/gupea_2077_60294_1.pdf
- Sant, Edda (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi-org.ezproxy.its.uu.se/10.3102/0034654319862493>
- SFS 2006:67. *Lag om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009). *Diskriminering, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier*. Rapport 326:2009. Skolverket.
- SOU 1990:44. *Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport*. Allmänna förlaget.
- SOU 2002:43. *Ett utvidgat skydd mot diskriminering. Betänkande av Diskrimineringsutredningen*. Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års Skollagskommitté*. Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004:50. *Skolans ansvar för kränkningar av elever. Betänkande av Skolansvarsutredningen*. Fritzes offentliga publikationer.
- Sundberg Daniel, & Wahlström Ninni (2012). Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education: The Case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342-356. doi:10.2304/eej.2012.11.3.342
- Thornberg, Robert (2019). The Juridification of School Bullying in Sweden: The Emerging Struggle Between the Scientific-Based Pedagogical Discourse and the Legal Discourse. I Johannes Lunneblad (red.), *Policing Schools: School Violence and the Juridification of Youth, Young People and Learning Processes in School and Everyday Life* (ss. 113-126). Springer.
- Tollin, Katarina (2011). *Sida vid sida: en studie av jämställdhetspolitikens genealogi 1971-2006* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Wiklund, Matilda (2006). *Kunskapens fanbärare: den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena* [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137182/FULLTEXT01.pdf>
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.

Teknisk, praktisk och frigörande kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete

Eva Kane

Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet

ABSTRACT

I denna artikel utforskas vilka kvaliteter som synliggörs i det systematiska kvalitetsarbetet i fritidshem genom att analysera samtal mellan forskare och fritidshemspersonal i ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt. Habermas teori om tekniska, praktiska och frigörande kunskapsintressen används som analysverktyg för att diskutera kvalitet. Artikelns empiriska exempel visar på olika former av kvalitet genom att synliggöra olika eller flera sammanflätade kunskapsintressen. Fritidshemspersonalen tycks röra sig mellan dessa kunskapsintressen beroende på vilken del av det komplexa uppdraget som värderas högst i talet om fritidshemmets praktik. Eftersträvan av teknisk kvalitet tycks leda till kontroll både vad gäller deltagande och bedömning av elever. De kollegiala diskussionerna ger utrymme för professionellt meningsskapande om motiven för handlingar och dess bakomliggande värderingar och därmed praktisk kvalitet. Inte förrän förändringar faktiskt sker, i verksamheten och i verksamhetens sammanhang, kan man dock tala om frigörande kvalitet.

INLEDNING

I denna artikel utforskas vilka kvaliteter som synliggörs i det systematiska kvalitetsarbetet i fritidshem genom att analysera samtal mellan forskare och fritidshemspersonal i ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt (se nedan under metod).



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Eva Kane]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.05>

Fritidshemmet har varit en del av det svenska utbildningssystemet sedan mitten av 1990-talet men först 2016 fick fritidshemmet en egen del i läroplanen, del 4 i Lgr 11 (Skolverket, 2019). Verksamhetens uppdrag är enligt läroplanen att ”stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid” och undervisningen ska erbjuda lärande som ska ”vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ” (Skolverket, 2022, s. 25). Begreppet undervisning, som definieras i skollagen som ”målstyrda processer” (SFS 2010:800, kap. 1 § 3), är nytt för fritidshemmet och ska förstås som ”omsorg, utveckling och lärande” (Skolverket, 2022, s. 25). Det är också tydligt framskrivet att det inte finns kunskapskrav i fritidshemmet (Skolverket, 2016, s. 5).

Det finns olika perspektiv på kvalitet i utbildningssammanhang (Lager, 2015a). Ett objektiva perspektiv innebär att alla skulle kunna avgöra om en verksamhet höll god kvalitet. Ett subjektivt perspektiv däremot betyder att det inte kan finnas en gemensam syn på kvalitet eftersom alla inblandade har olika upplevelser av kvalitet. Kvalitetsbegreppet har utvecklats från att ses som något statiskt till att fokusera en process, nu talar man inom utbildningssektorn om kvalitetsarbete som ska systematiseras. Ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet utgår från eleven och mening ses här skapas i möten mellan människor och mellan människor och omgivning (Lager, 2015a).

Sedan den nuvarande skollagen trädde i kraft 2010 har det ställts krav på skolornas systematiska kvalitetsarbete. Detta arbete ska nu också omfatta fritidshemmet (SOU 2020:34). Syftet med arbetet är enligt Skolverket att ”synliggöra kvalitet och likvärdighet, vad vi gör, varför och vad det leder till” (2021a). Skolverket har, till och med 2022, rekommenderat ett material kallat BRUK (Bedömning, reflektion, utveckling, kvalitet), som också finns för fritidshemmet. Det beskriver kriterier för fritidshemmets måluppfyllelse och är ”ett verktyg för självskattning som kan användas i kvalitetsarbetet” (Skolverket, 2021b). En av kvalitetsindikatorerna för det systematiska kvalitetsarbetet beskriver målet att kontinuerligt planera, följa upp och utveckla utbildningen mot de nationella målen i processer där personal, elever och vårdnadshavare medverkar. De förutsättningar man benämner som nödvändiga är goda rutiner för detta arbete, kompetens att genomföra det och samtal och dialog med rektor (Skolverket, 2021b). Vem som ska dokumentera vad och hur ingår i de rutiner som måste utarbetas för att möjliggöra ett arbete med utveckling över tid (Skolverket, 2021a).

Skolverkets allmänna råd för fritidshem som utgavs 2007 benämndes *Kvalitet i fritidshem* vilket kan ses som ett tecken på att de uppfattade att kvaliteten behövde höjas, men man presenterade också krav och riktlinjer för hur kommunerna och skolorna skulle bedriva verksamheten (Andersson, 2013). Sveriges Kommuner och Landsting (numera Sveriges kommuner och regioner) skrev 2014 fram fyra dimensioner av kvalitet i fritidshem: innehåll,

process, struktur och resultat. Resultat beskrivs som beroende av de andra tre dimensionerna. De menar att ett fritidshem med hög kvalitet kan bidra till att alla elever i de tidiga skolåren kan uppnå de övergripande målen i läroplanen. Däremot överlämnas det till skolan att visa på vilket sätt fritidshemmet bidragit till detta (Andersson, 2013). I betänkandet ”Kvalitet i fritidshem” (SOU, 2020:34) nämns endast tre dimensioner av kvalitet, struktur, process och resultat där ”processkvaliteter, dvs. betydelsen av pedagogiska relationer är det som framhålls som den starkaste kvalitetsindikatorn” (s. 77–78). I betänkandet hävdas också att strukturkvalitet möjliggör och hindrar processkvalitet. Man framhåller att ”socialt och relationellt lärande inte är möjligt att mäta med rådande kvalitetsnormer” och frågar därför efter ”andra typer av kvalitetsnormer för att synliggöra fritidshemmets verksamhet” (s. 156).

Artikeln bidrar till att, genom en analys av ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt, diskutera kvalitetsnormer för fritidshemmet mot bakgrund av ett pedagogiskt perspektiv på kvalitet där meningsskapande sker i möten. I artikeln fokuseras kvaliteter som synliggörs i systematiska kvalitetsarbeten som här ses som dialogiska processer, det vill säga processer som kollektivt utforskar verksamheten och dess praktiker.

AKTIONSFORSKNING SOM KUNSKAPSPRODUKTION

Aktionsforskning är ett samlingsnamn för forskning som har det gemensamt att deltagarna i processer genomför förändringar, aktioner, och sätter något i rörelse för att bättre förstå olika fenomen (Bergmark & Viklund, 2021).

Carr och Kemmis (1986) menar att det finns tre typer av aktionsforskning. Detta argumenterar de för baserat på de av Habermas (1968/1971) formulerade tre formerna av kunskap, teknisk, praktisk och frigörande (se mer nedan).

Denna artikel baseras på ett aktionsforsknings- och utvecklingsprojekt med fokus på hur man på fritidshemmet kan bedriva systematiskt kvalitetsarbete med utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter. Samtalen, som var stommen i projektet, har analyserats. Fritidshemspersonalen har under forskares ledning inventerat elevernas intressen och behov, planerat och genomfört verksamhet mot bakgrund av det, samt dokumenterat och reflekterat. Reflektionen över praktiken synliggör vad som värderas och vad man skapar kunskap om, vad som är kvalitet i just denna fritidshemspersonals kontext vid just denna tidpunkt. I en kontext med ökat tryck på fritidshem att beskriva sin målpuppfyllelse blir det intressant att undersöka vilka kunskapsintressen som synliggörs i ett forskningsprojekt med aktionsforskningsdesign där kunskap samskapas mellan forskare och fritidshemspersonal.

SYFTE

Syftet med artikeln är att utforska vilka kvaliteter som synliggörs i systematiskt kvalitetsarbete i fritidshem.

- Vilka kunskapsintressen (tekniska, praktiska, frigörande) och kvaliteter blir synliga i aktionsforsknings- och utvecklingsprojektet på fritidshemmen?
- Hur förhåller sig dessa kunskapsintressen till varandra?

TIDIGARE FORSKNING

Omvärldsorientering och internationell forskning

De nordiska länderna har olika former av fritidshem (Klerfelt, Ljusberg & Hippinen Ahlgren, 2020) med olika slags styrdokument som indikerar synen på kvalitet. Danmarks skolefritidsordning (SFO) och fritidshjem är en del av skolan medan Norges SFO är utbildningsdepartementets ansvar men inte en del av skolan. På Island kan skolor erbjuda fritidshem men de lokala myndigheterna ansvarar för driften, medan i Finland är de olika morgon och eftermiddagsverksamheterna för skolbarn, så kallade ”Eftis”, kommunens ansvar där målen beslutas av utbildningsstyrelsen (Klerfelt, Ljusberg & Hippinen Ahlgren, 2020). I Danmark finns krav på att kommunerna har mål för SFO (Børne- og Undervisningsministeriet) inom följande områden: ”samverkan med hem och skola, innehåll, balans mellan vuxen- och barninitierade aktiviteter och delaktighet samt övergångar” (2014). Norge har nyss fått indikatorer för kvalitet (Utdanningsdirektoratet) som fokuserar ”värdegrund, innehåll, inkludering, samverkan med hem och skola samt kvalitetsutveckling” (2021). Island fick sitt ramverk för några år sedan (Stjórnarráð Íslands) och det omfattar ”barnen, arbetsmetoder och aktiviteter, mänskliga resurser och professionellt förhållningssätt samt resurser och organisation” (2018).

Utanför Norden finns fritidshemliknande verksamheter och här har följande begrepp använts vid sökning: After-school, out-of-school, school-age care, extended education.

I United Kingdom finns fyra nationer med olika organisationer och system för skolbarnsomsorg. I Skottland finns Scottish Out Of School Care Network (SOOSCN), i England Out of School Alliance (OOSA), i Wales Clybiau Plant Cymru Kids’ Clubs och på Nordirland PlayBoard NI. I Skottland, Wales och England är denna verksamhet underställd utbildningsdepartementet sedan 1994, på Nordirland har socialtjänsten fortfarande ansvaret. Eftersom verksamheten oftast drivs av små föreningar eller privata aktörer diskuteras oftast strukturell kvalitet i de lägesrapporter som skrivits (PlayBoard NI, 2017; Scottish Government, 2021) och i de nationella kravbeskrivningar som finns (Welsh Government, 2016).

I Australien bedrivs 'out of school hours care' som har som mål att erbjuda en verksamhet som "bygger på barnens individuella kunskap, styrkor, idéer, kultur, förmågor och intressen och som barnen och samhället sannolikt kan dra nytta av på lång sikt" (ACECQA, 2020, p. 100, författarens egen översättning). Det finns också ett ramverk för skolbarnsomsorg (DEEWR, 2011) som beskriver fem målsättningar för verksamheten. Dessa är uttryckta som förväntningar att barnen ska ha: en stark identitet, känna sig som en del av sin värld och kunna bidra till den, må bra, vara självsäkra och engagerade i sitt lärande och vara effektiva kommunikatörer.

Huang, La Torre Matrundola och Seth (2014) har skrivit fram kvalitetskriterier eller riktmärken (benchmarking) för motsvarighet till fritidshem i USA. Där ingår tre områden, verksamhetens organisation, miljö och innehåll med sammanlagt femton riktmärken. Kriterierna är ett resultat av en analys av litteratur, observationer och enkät till 15 olika verksamheter. En av svagheter man identifierat i de kriterier man skrivit fram är att mycket av litteraturen bygger på modeller tagna från den obligatoriska skolan för att skriva fram kriterier för frivilliga verksamheter.

Schüpbach, von Allmen, Frei och Nieuwenboom (2017) diskuterar kvalitet i schweiziska heldagsskolors motsvarighet till fritidshemsverksamhet. Deras slutsats är att kvalitet påverkas i högre grad av de som ansvarar för den vardagliga verksamheten än styrdokument. Man hävdar att om verksamheten ska fostra akademisk framgång så bör verksamheten fokusera mer på akademiska mål och aktiviteter.

Denna genomgång av styrdokument och internationell forskning visar att kvalitet i fritidshem är beroende av förutsättningar så som traditioner de ansvariga bär med sig såväl som strukturella aspekter. Kvalitet beskrivs som det barnen förväntas få ut av verksamheten, vilka resurser verksamheten ska ha tillgång till och/eller de processer och strukturer som bör finnas.

Svensk forskning

För att belysa forskningsläget har forskning som diskuterar systematiskt kvalitetsarbete eller kvalitet i fritidshem valts. Lgr 11 (Skolverket, 2019) var den första läroplan som innebar ett krav på dokumenterade resultat i fritidshemmet (Holmberg, 2017a) och därför har forskning som publicerats 2011–2021 fokuserats. Sökningen identifierade 12 texter som behandlade systematiskt kvalitetsarbete och kvalitet i fritidshem.

Forskningen visar att kravet på dokumentation, i pedagogiska planeringar och utvärderingar, av mål och resultat, begränsar möjligheten för eleverna att forma verksamheten och förhindrar en syn på dem som "kompetenta, sociala och självständiga" (Saar, 2014, s. 256). Personalen blir för upptagna av början och slutet av lärandeprocesser (Saar, 2014) och kravet på att till exempel synliggöra arbetet med delaktighet begränsar i själva verket elevernas valmöjligheter (Elvstrand & Lago, 2019). Boström och Berg (2018) visar också att man

fortsätter att göra som man alltid gjort och endast i efterhand sätter det i relation till några utvalda mål från styrdokumentet, eller som Lager (2015b) beskriver det, personalen synliggör sitt traditionella socialpedagogiska arbete i den nya kontexten som det systematiska kvalitetsarbetet utgör. Krav på dokumentation och systematiskt kvalitetsarbete leder inte alltid till kvalitetsutveckling. Ibland ses det bara som en extra börda som tar tid från eleverna (Andersson, 2013). Detta arbete är mycket beroende av den lokala skolkontexten, där ibland både tjänstefördelad schemalagd tid och kompetens att tolka styrdokument och bedriva utvecklingsarbete saknas. Det blir snarare logistik och stereotypa normer, snarare än pedagogik, som får styra verksamheten både vad gäller personalens arbetsuppgifter såväl som innehållet i verksamheten (Andishmand, 2017). Holmberg (2017b) menar också att systematiskt kvalitetsarbete kan ses som en diskursiv praktik som skapar ett kollektivt subjekt som villigt tar ansvar för det oändliga utvecklingsbehovet och erkänner sina svagheter för att arbeta med den förbättring som förväntas.

Begrepp så som korsdrag (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012), korstryck (Boström & Berg, 2018) och spänningar (Andersson, 2013; Elvstrand & Lago, 2019; Lager, 2015a) återfinns ofta i forskningen om fritidshemmet. Begreppen används för att synliggöra olika krafter som påverkar arbetet i fritidshem. Förväntningar, intressen, ställningstaganden (Boström & Berg, 2018), kvalitetskrav, komplettering av skolan och skapandet av en trygg miljö för barnen (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012) eller kontroll och utveckling (Lager, 2015a) är några av dessa synliggjorda krafter som tycks dra åt olika håll i denna frivilliga verksamhet som också ska komplettera skolan. Det är dock inte endast personalen som utsätts för korstryck. Holmberg (2017a) beskriver hur eleverna i fritidshemmet är både elever, demokratiska subjekt så väl som pedagogiska objekt. Holmbergs studie fokuserar fritidshemsråd som en arena för medborgarfostran. Delaktighet och inflytande iscensätts i fritidshemsråden och önskningsar av olika slag är ett vanligt inslag. Holmberg identifierar den ideala önskningsar och beskriver den som lagom. Önskningarna ska ”inte vara för farliga, för dyra eller för osunda” (Holmberg, 2017a, s. 45), de ska också passa in i verksamheten och främja utveckling. Det finns dock andra studier som till exempel hävdar att utbildad fritidshemspersonal enkelt rör sig emellan vad de kallar ”två sammanflätade värdesystem” (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 84). Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) menar att mötet mellan personalens planerade aktiviteter, baserade på styrdokumentet, och elevernas utforskande (och manipulation) av dem är en ”potentiell didaktik” (s. 12) som möjliggör ett gemensamt kunskapande i fritidshemmet.

Lager (2015a) beskriver hur kvalitetsbegreppet är svårfångat. Kvalitet kan betraktas som objektiva fakta, å andra sidan kan kontextuell och upplevd subjektivitet vara det som hävdas utgöra grunden för kvalitet. Lager (2020) använder inte begreppet kvalitet i denna studie men mot bakgrund av en

analys av 12 fritidshem synliggör hon tre olika kategorier av fritidshem. Det övergivna, det aktivitetsstyrda och det gemenskapande fritidshemmet beskrivs utifrån strukturella, innehållsliga och relationella kriterier. Endast i det gemenskapande fritidshemmet ser personalen eleverna som delaktiga sociala aktörer med möjlighet att samskapa en verksamhet i linje med intentionen i läroplanen. Lager (2020) menar att sociala relationer samverkar med strukturella förutsättningar när det gäller kvalitet i fritidshem. Ackesjö och Haglund (2021) hävdar att kvalitet i fritidshemsundervisning är beroende av intentionalitet (lärarens avsikter), interaktion (mellan lärare/elev och elev/elev) och intersubjektivitet (ömsesidig dialog).

Forskning visar att när de mål som skapats för att öka kvalitet i fritidshemmets verksamhet transformeras i vardagspraktiken är det möjligt att de i själva verket motverkar den kvalitetshöjning man emotsåg eftersom de resurser och strukturer som krävdes sällan följt med. Dessutom synliggörs olika ”värdesystem” (Ackesjö & Haglund, 2021) och ”korstryck” (Boström & Berg, 2018) som kan försvåra meningsskapandet om verksamheten, men om personalen är utbildad tycks detta inte vara samma problem (Ackesjö & Haglund, 2021).

Personalens förståelse av sin praktik och arbetslagets reflektion och kommunikation om den och om sin verksamhet kan bidra till ökad kvalitet i fritidshemmet. Frågan är vilken kunskap och vilka intressen som synliggörs i dessa reflektioner?

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Tre former av kunskapande intressen

Habermas (1968/1971) kritiserade så kallad neutral eller objektiv sanning frikopplad från värden och värderingar. Den positivistiska objektiva vetenskapen hävdade han var en illusion. Han menade att all kunskap kommer ur människans behov och intressen som formats av och i historiska och sociala kontexter. Dessa kallade han kunskapande intressen och hävdade att de finns i tre olika former: tekniska, praktiska och frigörande (Rönnerman, 2022), eller med en annan översättning: tekniska, tolkande och kritiska (Nilholm & Göransson, 2015), som i sin tur bestämmer vilken form av kunskap som blir synlig. Den tekniska kunskapen baseras på analys av empiri där syftet med undersökningen är förutbestämd. Kunskapen utvecklas genom praktisk återkoppling på förutbestämda processer, kunskapen förklarar något för att kunna förändra det. Intresset är att göra något förutbestämt bättre, en slags teknisk kontroll, till exempel att förstå hur man bättre kan uppnå målen (Rönnerman, 2022), i detta fall för fritidshemmet. Den praktiska/tolkande kunskapen har en historisk-hermeneutisk referensram. Dessa kunskaper ökar förståelsen om något (Rönnerman, 2022). Intresset är att utveckla konsensus

bland aktörer i en specifik tradition, överenskommelser om hur livet ska levas. Ett sådant kunskapsintresse skulle kunna vara att förstå varför det som händer på fritidshemmet, händer, och vilka värderingar som styr? Den frigörande/kritiska kunskapen baseras på transformativ reflektion. Kunskaper blir frigörande när lagbundenhet ifrågasätts. Intresset är att utveckla själv-reflektion som "befriar från 'naturliga' begränsningar" (Habermas, 1968/1971, s. 317 [min översättning från engelska översättningen]), det vill säga en reflektion som ifrågasätter det vi tar för givet. Kunskapsintresset skulle då kunna vara att upptäcka vad som begränsar personalen i arbetet med att erbjuda eleverna en meningsfull fritid på fritidshemmet.

Tre typer av Aktionsforskning

Carr och Kemmis (1986) byggde på Habermas (1968/1971) kunskapande intressen när de hävdade att det finns tre olika typer av aktionsforskning, teknisk, praktisk och frigörande. Den tekniska aktionsforskningen kännetecknas ofta av att kunskapsbehovet identifierats av någon annan är praktikern, i detta fall någon annan än personalen eller eleverna på fritidshemmet. Behovet har uppkommit ur en önskan att bättre uppnå förutbestämda mål utifrån kriterium som introduceras av forskaren och inte ifrågasätts under projektet (Carr & Kemmis, 1986). Rönnerman (2018) kallar denna typ av aktionsforskning instrumentell och menar att "fokus läggs på utveckling av metoder och arbets-sätt" (s. 46). Syftet med teknisk aktionsforskning är enligt Zuber-Skerritt (1996) att förbättra effektiviteten i undervisningspraktiken.

Den praktiska aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986) innebär inte sällan ett samarbete mellan en processledare, ofta en forskare, och praktiker runt ett gemensamt kunskapsbehov. Här öppnas det möjligheter att problematisera utifrån kommande kriterium för kvalitet och de ses alltså inte som givna. Reflektionen är viktig men fokuserar oftast individen snarare än kollektivet. Deltagarna blir varandras verktyg i denna självreflektion som fokuserar motiven för handling. Här finns kopplingar till Schöns reflekterande praktiker (i Rönnerman, 2018) som utforskar sina egna värderingar och "söker en förståelse av de egna pedagogiska traditionerna och hur dessa styr handlingarna i praktiken" (s. 46). Syftet med praktisk aktionsforskning är enligt Zuber-Skerritt (1996) att förutom att förbättra effektiviteten i undervisningspraktiken också utveckla den individuella praktikerns förståelse och professionalitet.

I den frigörande, eller kritiska, aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986) tar deltagarna, ibland tillsammans med forskare, gemensamt ansvar för utvecklandet av sin praktik och sin förståelse. De ser till exempel förhållnings-sätt till eleverna som ett gemensamt ansvar som kräver gemensamma riktlinjer och beslut. Aktionsforskningen ger här möjligheter för ett öppet utforskande av individens så väl som gruppens praktik och de mekanismer som möjliggör och begränsar den (Rönnerman, 2018). Här ingår rutiner, vanor, traditioner

och strukturer såväl som styrdokument. Den kritiska aktionsforskningen syftar till förbättring inom tre områden (Carr & Kemmis, 1986), praktiken, förståelsen av praktiken och praktikens sammanhang. Zuber-Skerritt (1996) menar att syftet med den frigörande aktionsforskningen är att förändra systemet eller de förutsättningar som hindrar förbättringar i systemet eller organisationen. Syftet med den kritiska aktionsforskningen menar Kemmis (2010) är att ”leva med vishet och godhet i en värld värd att leva i” [min översättning från engelska] (s. 419).

Ovanstående beskrivningar av teoretiska perspektiv har det gemensamt att man talat om de tre formerna av kunskapsintressen eller typerna av aktionsforskning som distinkta från varandra. Det finns dock de som menar att varje aktionsforskningsprojekt bör innehålla alla dessa förhållningssätt (Brydon Miller & Damons, 2019) och som också visar att det gör det. Forssten Seiser (2020) har genomfört ett aktionsforskningsprojekt med skolledare om pedagogiskt ledarskap. Hon beskriver hur deltagarnas förhållningssätt utvecklades från ett tekniskt kunskapsintresse där de önskade att experter skulle dela med sig av sin kunskap till ett praktiskt kunskapsintresse med ett gemensamt sökande efter förståelser av dilemman för att till slut inta ett frigörande kunskapsintresse med ett kritiskt och reflektivt förhållningssätt. Det senare framförallt i relation till förslag om införande av nya ledarskaps- och skolutvecklingsmodeller (Forssten Seiser, 2020).

I denna artikel utforskas vilka kunskapsintressen som synliggörs i projektet på fritidshemmen och därmed diskuteras också vilken eller vilka typer av aktionsforskning som synliggörs oavsett forskarnas intentioner.

MATERIAL OCH METOD

Projektet pågick två och ett halvt år på skolorna, augusti 2018 – januari 2021, och involverade personalen på två olika skolors fritidshem och två forskare. Forskarna intog rollen som processledare (Carr & Kemmis, 1986), det vill säga ansvarade för projektets struktur, vilket innefattade personalens utforskande av både redan pågående praktik så väl som nya aktiviteter och arbetsformer.

Det första året ägnades åt att utforska och utveckla metoder för att inventera elevernas behov, intressen och erfarenheter. Det andra året fokuserades ett systematiskt kvalitetsarbete som utgick från inventeringar. Den sista delen av projektet fokuserade samverkansprojekt med klasslärare som utgick från en inventering av elevernas behov, intressen och erfarenheter genomförd av fritidshemspersonalen.

Processledarna presenterade varje termin en plan för arbetet på ett initialt möte. Mötena därefter bestod ofta av presentationer av och reflektioner om, arbete som utförts av fritidshemspersonalen mellan mötena eller vetenskap-

liga texter de läst. Processledaren ansvarade för strukturen på mötet och ställde fördjupande frågor. Arbetslagen förändrades lite under de två och ett halvt år projektet pågick men bestod av ca 8–12 personal på varje skola varav majoriteten var med under hela projektets gång.

Materialet som analyserats består av ljudinspelningar av 28 arbetsmöten, 14 på varje skola varande ca 1–1 ½ timme och två gemensamma möten med fritidshemspersonalen från båda skolorna på vardera 2 ½ timme. Materialet har grovtranskriberats direkt efter möten med tidsmarkeringar till hjälp för återkommande genomlysning. Analysarbetet utgick från de tre ovan beskrivna kunskapande intressena baserade på Habermas (1968/1971). Initialt gjordes en tematisk kodning (Lindgren, 2014) för att leta efter uttalanden och samtalsämnen som tolkades vara ett exempel på ett kunskapsintresse. Den tematiska kodningen innebar flera genomlysningar parallellt med att återigen läsa Habermas (1968/1971), såväl som andra studier som baserats på denna teori, vilket bidrog till en fördjupning av förståelsen av olika kunskapsintressen. Detta ledde till upptäckten att vissa samtalsämnen som utgjorde delar av en inspelad träff, så kallade episoder (Linell, 2001), inte bara synliggjorde ett av de tre kunskapsintressena utan snarare fler. I resultatet har exempel därför valts ut för att visa både hur ett kunskapsintresse synliggörs i en episod såväl som hur flera intressen synliggörs i samma episod, här kallat sammanflätade kunskapsintressen.

Analysen av samtalen i projektet har genomförts efter att aktionsforskningsprojektet på skolorna avslutats. Respondentvalidering (Larsson, 2005) har använts, deltagarna har erbjudits att kommentera utkast till analysen. Resultatet kan därför bedömas som rimligt även om det inte kan sägas gälla för alla verksamheter. Det bidrar dock förhoppningsvis till en diskussion om kvalitetsnormer i fritidshemmets verksamhet.

Etiska överväganden

Ett etiskt dilemma var att alla deltagare förväntades ta del av utvecklingsprojektet på fritidshemmet men samtidigt var det frivilligt att vara med i forskningsprojektet. Detta hanterades genom att man kunde välja att det man sa under träffarna inte skulle finnas med i transkriptioner och på så sätt välja bort deltagande i forskningsprojektet. Deltagarna kunde också be forskarna att stänga av diktafonen när som helst under träffarna. De påmindes om dessa möjligheter vid varje träff. Vilka i personalen som valt att inte vara med i forskningsprojektet är konfidentiellt och endast en av de två forskarna mottog denna information. Endast en deltagare avstod från att vara med i forskningsprojektet och den deltagarens tal transkriberades aldrig vilket den designerade forskaren tog ansvar för. Alla deltagare är avidentifierade.

Ett annat etiskt ställningstagande var att projektet tydligt från början kommunicerade till personal och vårdnadshavare att endast de metoder med vilka man kan inventera elevers behov och intresse var av intresse för

forskningsprojektet. Det innebar att resultatet av de enkäter, intervjuer eller andra inventeringsaktiviteter som genomfördes av fritidshemspersonalen inte blev en del av forskningsmaterialet. Vilka elevers intressen och behov som verksamheten sedermera baserades på var ett återkommande dilemma. I resultatet diskuteras ett exempel på detta.

RESULTAT OCH ANALYS

Resultatet är organiserat så att det initialt ger exempel på hur de olika kunskapsintressena blir synliga i materialet för att senare ge exempel på sammanflätade kunskapsintressen.

Tekniskt kunskapsintresse – att nå målen för undervisningen

Tekniska kunskapsintressen fokuserar effektiv undervisning vilket ofta innebär att man söker utveckla metoder för att bättre uppnå de mål som anges i läroplanen. Det blir viktigt att förklara verksamheten för att kunna kontrollera att målen uppnås (Nilholm & Göransson, 2015; Rönnerman, 2022).

Under det första läsåret i forskningsprojektet utforskade deltagarna olika sätt att inventera, både formellt och informellt, elevernas behov och intressen. Det andra läsåret fokuserade hur ett systematiskt kvalitetsarbete som bygger på elevernas behov, intressen och erfarenheter kunde realiseras i fritidshemmets vardag. Det vi främst arbetade med under det andra året var att utforma en mall för planering och utvärdering som synliggjorde att planeringen utgått från elevernas identifierade behov, intressen och erfarenheter. Detta i motsats till de planeringsmallar som används av skolan i övrigt som utgår från de mål som ska uppnås. Nedanstående exempel kommer från den gemensamma dag för båda skolornas fritidshem som avslutade läsåret där de presenterade sitt arbete och gav förslag på utveckling av mallen. Ett arbetslag på Norrskolan (200529) har talat om fördelar och problem med att använda planeringsmallen och talar nedan om förslag till utveckling. Mallen har rubriker för syfte och målbild och en av deltagarna, Hosni, föreslår att det vore bra att utveckla bedömningsmatriser för att kunna bedöma om syftet uppnåtts. Hosni och Ester arbetar på Norrskolan och Therese på Söder-skolan.

Hosni: (läser från powerpoint slide) 'Bedömningsmatriser? För bättre återkoppling till eleverna.'. Hur kan vi ... återkoppla till eleven och tala om för dom att du har uppnått målen ... vad gäller fritids, alltså fritidsaktiviteter som vi gör, vad gäller mål och syften. Där tycker vi att vi saknade, i dom här utkastet som vi arbetar med nu. Jag tror att det finns ett behov, från elevernas sida också att ta reda på om, om man har klarat

dom här målen. Jag tror att det kommer att höja deras motivationsnivå också.

Ester: Det var en ... när man tänker på bedömningsmatriser...det var en elev, eh, dom hade varit ute och spelat basket och sen så, dan efter när jag frågade liksom vad dom hade gjort och vad dom hade tyckt och så [A: mm] så sa han så här: ”Jag spelade basket och jag tränade för att bättre nå mina mål”... i basket. Så att ... det vore bra om man hade någon form av bedömningsmatris.

[...]

Therese: Jag blev intresserad av hur ni tänker om bedömningsmatriser för jag tänker att, vi bedömer väl inte eleverna men vår verksamhet. Jag tänker, jag fick genast idéer om bedömnings, eller matriser kring aktivitet, till exempel ... [mm] men jag är nyfiken på hur, vad ni tänker?

Hosni: Nä men vi ser att det finns ett BEHOV från elevernas sida om att dom vill veta hur mycket, hur bra dom har presterat, och jag tänker att om man ska se, eh, om man ska se fritidsverksamheten som en undervisning, då måste man också på ett naturligt sätt ha något slags, ja, bedö ..., alltså någon bedömning som vi kan återkoppla till eleven, för att dom ska känna var dom befinner sig någonstans i sin utveckling.

[...]

Therese: [...] Åh vi får inte hamna i skolans värld [nej, nej!] där eleverna från att dom kliver in i vår byggnad [mm] ska bli bedömda utifrån: Hur bra är jag? [mm] Kan jag klara av det här? [mm] Kommer jag uppnå målen? Är jag bra på matte? Kan jag stå i led? Det finns ... Åhh stackars barn [mm] Så det vore ju väldigt skönt om vi på fritids kunde få dom att verkligen slappna av och känna vad roligt det är att spela pingis, du är jätteduktig ...

Hosni: Absolut!

Arbetslaget med Hosni och Ester på Norrskolan har i detta fall kommit fram till att det vore bra att synliggöra för eleverna när de uppnått de läroplansmål som identifierats för fritidshemmets aktiviteter. De har under det första året av forskningsprojektet arbetat med att synliggöra och pröva nya former för inventering av elevernas behov och intressen. Det är alltså mot bakgrund av att eleverna själva bidragit till att skapa mål för verksamheten som man nu menar att det vore bra med bedömningsmatriser. Syftet med dem tycks vara att höja motivationen hos eleverna att delta i de aktiviteter de själva eller andra elever i gruppen tidigare har uttryckt ett intresse för. Senare i samtalet frågar Therese, från Söderskolan, hur de tänkt vad gäller bedömning. Då blir det också tydligt att de försöker skapa mening i det för fritidshemmet nya begreppet undervisning.

Det tekniska kunskapsintresset handlar om att göra något förutbestämt bättre. I detta fall vill arbetslaget stötta eleverna att nå sina egna mål, eller de mål man gemensamt arbetat fram i verksamheten, elever och personal tillsammans. Personalen söker metoder för att bättre synliggöra och kontrollera om elevernas och läroplanens mål uppnås. Deltagaren från ett arbetslag på den andra skolan reagerar och ger uttryck för en tolkning av styrdokumentet som innebär att det inte finns kunskapskrav i fritidshem. Hon säger att fritidshemmet borde vara en frizon från bedömningar och därmed också förutbestämda mål. Hon visar på detta sätt sitt motstånd mot denna form av kvalitet.

Fritidshemmets uppdrag är framskrivet med utrymme för tolkningar vilket innebär att ett tekniskt kunskapsintresse också kommer vara beroende av hur uppdraget tolkas.

Praktiskt kunskapsintresse – normer och dilemman

Praktiska kunskapsintressen fokuserar självreflektion om professionalitet, ett meningsskapande om och utforskande av de värderingar som styr handlingar, genom tolkning utvecklas förståelse (Nilholm & Göransson, 2015; Rönnerman, 2018). Att ifrågasätta sitt förhållningsätt eller vad som kan räknas som en professionell attityd är något som ofta återkom i samtalen. Fritidshemspersonalen fick och/eller tog utrymme att själva ifrågasätta sina förgivet taganden och normer, vilket öppnade upp för nya sätt att förstå professionalitet i fritidshemmets verksamhet.

Några i arbetslaget på fritidshemmet (Söderskolan 191206) har observerat eleverna som spelat bandy på rasten och funderar över hur de kan få fler att prova på. Ett av målen är att de vill ”eliminera tydliga hierarkier”.

Sten: Nej, men jag tänker dom här ledargestalterna, typ i, i, när dom spelar, om man går in där och kollar så, det första som jag i alla fall tänker på det är ju, jag kan ta xxx till exempel ju hos mig, hur han domderar och styr och ställer med alla, men jag går ju in också negativt och ser hur han gör. Alltså han kanske är jätteduktigt på det egentligen och, och bra, på många sätt, fast jag tycker att man går in lite negativt. När någon tar på sig den rollen.

[...]

Axel: Så pratade vi om att eventuellt bjuda in elever i utvecklandet av den här frippen [planeringsmallen] då eller aktiviteten. Så vi kom in på det här med de som tar makt, och jag var lite osäker på om det faktiskt var nånting negativt egentligen.

Fredrik: Nej, men precis, som det som Sten sa där...

Axel: Ja alltså dom är ju lite igångsättare och kanske har lite mera kunskap, det behöver inte alltid betyda att det är negativt.

Sten: Nej.

Axel: Jag har liksom inte landat i nån slutsats. Men i stället för att, ja om det är nån som tar plats och tar makt eller har fått den makten. Är det verkligen dåligt? Dom kom igång med spelet. Den kanske har mer kunskap om, vilka regler som man tror att man kan tillämpa.

[...]

Här säger Sten att han ”går in negativt”, han reagerar på att eleven de talar om styr och ställer. Han talar om sina egna värderingar, sin egen förförståelse, när han reagerar på en dominant elev. Han bjuder in sina kollegor att utforska de normer han fått syn på. De tycks vilja hitta en gemensam syn, en konsensus, för hur man ska förhålla sig till eleven i denna situation. Kunskapsintresset fokuserar motiven för handling (Carr & Kemmis, 1986).

På Söderskolan (190118) hamnar personalen i en diskussion om hur man ska förhålla sig till att eleverna leker med vapen.

Sten: Jag har diskuterat det här i 40 år i år och vet fortfarande inte liksom, vad fan ska jag göra, känner jag. Kan vi skjuta kokosbollar med dem eller kärlekshjärtan, kan vi ha dem då om vi gör det, alltså förstår du vad jag menar? Jag skulle verkligen vilja, JAG SKULLE VERKLIGEN VILJA, att vi bestämde, hur gör vi med det här.

[...]

Sten: För det får ju inte bli så att man känner att man, när, när jag sjunger laprika paprika med dom och vi skjuter ner små plommon med korkpistol, ja då är det helt ok

Anna: ja då är det roligt!

Sten: å å å förstår du? Å igår sjöng vi med fröken den här, den här countrylåten du vet, den här [”ner med pickorna i fickorna”]

Birgitta: [”ner med pickorna i fickorna”]

Sten: pysht pysht (ljud som att man blåser bort röken från pistolens mynning), ja men liksom jaa

Anna: Ja men det är just den här skillnaden på bra vapen och dåliga vapen, alltså som är... det är jättedåligt att prata dåliga vapen, men poliser som är jätteinspirerande och jättebra och superhjältar dom har också vapen, så är det bra, är det ok att använda vapen i...

Birgitta: ...i polislek

Anna: Ja men i goda syften eller när man leker agenter, och sånt, då är det ju jättespännande eller när man leker ... nåt annat ... ja men att förstå den

här skillnaden, eller hjälpa dom att ... för det är, jag skulle tycka det var svårt när jag var liten

Sten problematiserar, finns det goda vapen? Kollegorna som faller in i samtalet verkar känna igen sig i dilemmat. Vad som kan räknas som pedagogisk kvalitet här är inte givet. Olika traditioner i olika aktiviteter synliggörs. De reflekterar tillsammans och funderar på ”hur livet ska levas” (Habermas, 1968/1971) på fritidshemmet.

I båda dessa exempel är det meningsskapandet (Habermas, 1968/1971) som står i centrum och dilemman målas upp där värden ställs mot varandra. En personal problematiserar de normer som synliggörs och någon annan stöttar processen. Olika förhållningssätt är möjliga och inget verkar självklart. Det viktiga tycks vara att reflektera och fördjupa förståelsen av situationen för att på så sätt utveckla sin professionalitet. Här utgör själva meningsskapandet, den reflektiva processen, om motiven för handling (Carr & Kemmis, 1986) kvaliteten i det systematiska kvalitetsarbetet på fritidshemmet.

Frigörande kunskapsintresse – då kan vi ändra på saker

Frigörande kunskapsintressen fokuserar det som begränsar praktiken för att möjliggöra förändringar som leder till förbättringar i den, såväl som en utveckling av förståelsen av den (Carr & Kemmis, 1986).

Ett arbetslag på Norrskolan (Maj 2019) genomförde samtalspromenader (Klerfelt, 2016) med sina elever som ett sätt att utforska elevernas behov och intressen. De genomförde dem med en elev i taget. Här presenterar de resultatet för fritidshemspersonalen på den andra skolan.

Ali: Vi bestämde oss för att fråga barnen om deras bästa plats på fritids. Varför gjorde vi det? Vi ville inte ha samtal omkring barnet utan vi vill ha samtal om något annat som barnet är intresserat av, då blir inte barnet objekt utan det blir bilden där, de har tagit det där fotot och sedan samtalar vi omkring det men egentligen handlar det om barnet ... den metod som vi valde var att de skulle jobba med sin bästa plats på fritids ... dom bestämmer, vi frågar: ”kan du tänka dig din bästa plats på fritids?” Och dom funderar på det och sedan säger dom ”... nu har jag det ...” ”du får möjlighet att ta ett foto på den” ”eh, eh, bara ETT foto?” ”Vi använder våra Ipads och du har bara möjlighet att ta ett foto på den och sedan vi har ett samtal om det där fotot då.”

[...]

Ali: Till exempel den här tjejen, det som var lustigt, en elev som egentligen hade [en bild på] utgång till baksidan till skolan och det var en elev som sa: ”den här är min bästa plats” och egentligen hon ska inte vara där [skratt] där är särskolan. Men det var intressant samtal om det, för henne det var den bästa plats och det var flera saker som var ... ”och där får jag inte vara

för det är baksidans utgång”. Men det var hennes bästa plats på fritids ”för att där kan man vara ifred” och det blev jättebra samtal där kring detta.

[...]

Helena: I dom här samtalen som SEN efter det att vi hade haft dom, när man liksom hade funderat varför jag gör dom här frågorna över huvudet taget och vad är det jag vill lyssna efter för någonting? Så blev det mycket lättare i, i, i alltså i samlings eller när de sitter och pysslar och någon gör någonting så där, att ha dom här frågeställningarna om vad de tycker om det här och hur skulle vi kunna utveckla det här och vad skulle man kunna göra utav det här på ett annat sätt.

[...]

Forskaren: När du säger att ”då kan man göra någonting av det ...”

Ali: Till exempel då kan vi komma tillbaka till verksamheten och ändra saker, till exempel vi har upptäckt att det finns i många samtal ett behov, rum för att vara, till exempel den där eleven som var i trappan, hon behövde en plats att vara ifred och det är flera som har uttryckt det där, dom behöver det där, en plats att chilla bara, det är intressant, då kan man göra något i verksamheten omkring den här situationen.

Personalen har planerat och genomfört en aktivitet för att höra och förstå vad eleverna själva uttrycker som sina behov och det hjälper dem att se begränsningarna i verksamheten. Det leder också till att de vill genomföra förändringar som ökar kvaliteten på verksamhetens erbjudanden för eleverna. Reflektionen blir transformativ (Habermas, 1968/1971), kunskaperna om elevernas behov leder till ett ifrågasättande och en förändring. Kunskapandet, som både elever och personal är involverad i, blir på detta vis frigörande och öppnar för att fritidshemmet blir en plats ”värd att leva i” (Kemmis, 2010, s. 419) för både elever och personal.

Sammanflätade kunskapsintressen

Syftet med aktionsforsknings- och utvecklingsprojektet som denna artikel bygger på skulle kunna beskrivas som tekniskt i och med att det utforskar hur något som är givet av läroplanen görs och kan göras, i detta fall hur man gör när man utgår från elevers behov, intressen och erfarenheter vid planering av verksamheten. Samtidigt så ligger det ett frigörande förhållningssätt bara i det att synliggöra fritidshemsundervisningens kvaliteter eftersom detta sällan görs (Skolinspektionen, 2018). Forskningsprojektet utforskade inte bara den egna praktiken utan också det som möjliggjorde och begränsade den i dess sammanhang vilket också kan beskrivas som ett frigörande kunskapsintresse. Redan i syftet kan man därför se både tekniska och frigörande kunskapsintressen. Analysarbetet blev en väg in i materialet och förståelsen att de tre

kunskapande intressena endast kan separeras analytiskt växte fram. I läsningen av detta material visade det sig att flera olika intressen och former av kunskap inte bara förekommer i syftet i detta forskningsprojekt utan ofta också i deltagarnas tal om vardagspraktiken på fritidshemmet. Nedanstående två exempel är utvalda för att visa hur flera olika kunskapsintressen synliggörs i en episod.

När är en önskan uppfylld?

Ett exempel (Söderskolan 200221) på en planerad inventering av elevernas behov och intressen, som en del av forskningsprojektet, var att ett fritidshems personal frågade sina nya elever ”vad vill ni lära er på fritids?” Alla elevers önskningar skrevs upp på papperslöv som sattes upp på ett uppritat träd på ett stort papper på en vägg alla kunde se. När löven sattes upp på trädet var de ofärgade och personalens plan var att de skulle färgläggas när man i verksamheten hade genomfört önskingen och att alla löv skulle vara färglagda innan året var slut. Frågan som återkommande lyftes i våra aktionsforsknings- och utvecklingsträffar var när löven i önsketrädet borde fyllas i. Om endast vissa elever deltagit, därför att de valt att vara med eller därför att de varit närvarande när det erbjudits, kan man ändå räkna önskan som genomförd? ”Ska alla 67 elever ha lekt kurragömma eller räcker det med två elever eller var det Sara som önskade kurragömma och nu har du gjort det så då fyller vi i ditt löv.” Till slut beslöt personalen att de ville att ”flertalet” skulle uppleva alla aktiviteter. Detta är svårt att säkerställa när elever kan välja fritt bland aktiviteter. Personalen löste det genom att göra önskingarna till ”pröva på” aktiviteter som alla elever måste delta i, i respektive klass på fredagar efter skolans slut. ”Då fortsatte skoldagen med en fritidsdag, på nåt sätt”.

Det blir tydligt att arbetslaget under en tid (med början i november och presentation i februari) har reflekterat om vad kvalitet i detta specifika fall skulle kunna vara. De har medvetet öppnat upp för elevernas behov och intressen men hamnar i ett dilemma i bedömningen av hur väl de har mött upp dem. Här synliggörs ett praktiskt kunskapsintresse i personalens självreflektion, de använder varandra i ett pågående samtal om motiv för handlingar som varat i några månader mellan träffarna i projektet. I det beslut de sedan fattar gemensamt blir dock det tekniska kunskapsintresset synlig. Beslutet grundar sig i hur personalen effektivt kan erbjuda aktiviteter utan att eleverna lockas av andra alternativ och de bestämmer sig för att förlänga skoldagen med en fritidsaktivitet. Det är inte klart varför de vill att ”flertalet” ska uppleva aktiviteten men beslutet att organisera dagen på ett sådant sätt att aktiviteten inte längre är ”valbar”, det vill säga inte längre frivillig, leder till en mätbarhet och effektivisering av undervisningen i fritidshemmet.

Personalens utgångspunkt var att inventera elevernas intressen och behov som ett sätt att utveckla verksamheten baserat på deras förslag och önskingar. Vi får här inte veta varför de valt att endast fokusera lärandedelen av

uppdraget. Finns det en värdering i detta beslut? Är lärande aktiviteter högre värderade, bättre kvalitet, än omsorg och utveckling? Å ena sidan synliggörs här en frigörande kunskap som ökar möjligheterna för elevens intressen att påverka innehållet i verksamheten. Å andra synliggörs teknisk kunskap när arbetslaget bestämmer efter en tid att strukturera verksamheten i avgränsade obligatoriska pass och på så sätt öka kontrollen. Arbetslagets slutsats tycks vara att verksamhetens kvalitet bedöms vara hög när alla individer har genomfört alla önskingar och för att möjliggöra detta har man tagit bort frivilligheten.

Att hamna i kläm

Exemplet är taget från möte med Norrskolan (190111).

Luis: I går hade jag planerat att de skulle göra såna små gubbar som jag höll på att klippa ut och jag hade material till alla men när jag skulle hämta grejorna så hade de börjat starta sitt eget spel [brädspe] och dom spelade inte enligt reglerna som man borde, men dom hade jätteroligt. Jag sa till dom: ”Vem vill göra det här med mig?” men ingen ville. Sedan kommer det här jag kallar ”i kläm”. Jag kunde ha visat sedan, idag, – Titta vi gjorde det här [de små gubbarna] ... Jag har inget att visa nu, men dom hade jätteroligt ... lite prestige det där.

I detta exempel från ett fritidshem i en förskoleklass är det tydligt att personalen har planerat en aktivitet och ägnat en del tid åt att göra det så lustfyllt som möjligt för eleverna att genomföra aktiviteten. Hen beskriver ett dilemma som består av valet mellan att låta eleverna fortsätta spela sitt spel med dess egenkomponerade regler eller att försöka rikta deras uppmärksamhet mot den planerade aktiviteten. Dilemmat tycks bestå i att senare inte kunna ”visa upp” en produkt. Det är oklart vem produkten ska visas för, lärare, ledning eller vårdnadshavare, men det blir tydligt att konsekvensen av att inte kunna visa upp något uppfattas som skadligt för anseendet, ”lite prestige”. Trots detta väljer personalen att inte störa det som eleverna själva har initierat.

Att reflektera över ett dilemma är ett praktiskt kunskapsintresse medan valet som personalen beskriver sig ha gjort här tolkas som ett frigörande kunskapsintresse. Här ifrågasätts de dominerande förväntningarna på produkt till förmån för elevernas möjlighet att ”leva ett gott liv” (Kemmis, 2010) i stunden. En begränsande tradition eller struktur har valts bort och praktikens sammanhang har synliggjorts. Här utforskas kvalitet och dilemmat som denna deltagare synliggör är valet mellan att visa upp sig själv som en god medarbetare som planerar och genomför fritidshemspedagogisk undervisning, i detta fall aktiviteter planerade utifrån läroplanen (tekniskt kunskapsintresse) eller att erbjuda eleverna utrymme att ha en för dem, i stunden, meningsfull fritid. Denna senare typ av undervisning (SFS 2010:800, kap. 1 §

3) tycks i just denna kontext inte ha lika högt värde. Slutsatsen som medarbetaren gör är dock att kvalitet i denna situation var att ge utrymme för elevernas egeninitierade spel. Denna syn på kvalitet värderar det situationsbundna och en flexibel verksamhet som svarar upp mot elevernas intressen och initiativ.

DISKUSSION

Analysen har synliggjort hur de deltagande fritidshemmens personal är engagerade i processer i systematiskt kvalitetsarbete som fokuserar elevernas behov och intressen där eleverna på olika sätt medverkat (Skolverket, 2021b). Dessa processer har inneburit att personalen på olika sätt inventerat elevernas behov och intressen för att sedan planera verksamhetens innehåll baserat på resultatet. Här finns en outtalad värdering om kvalitet. Att ”utgå från elevers intressen, behov och erfarenheter” i planering av verksamheten är målet och därför också något som värderas högt och därmed uppfattas som god kvalitet. Trots detta tekniska kunskapsintresse där vi analyserat empiri för att få återkoppling på förutbestämda processer (Habermas, 1968/1971) är det ändå kunskaperna och inte metoderna (Rönnerman, 2018) som har stått i fokus i denna praktisknära forskning.

Fritidshemspersonalen har tillsammans med forskare utforskat sitt pedagogiska arbete i en komplex kontext och med motstridiga tolkningar av målen i uppdraget (Skolverket, 2021b), där kvalitet inte är definierat. Exemplet om matriser för bedömning av hur väl eleverna uppnått målen (se ovan) visar att lokal kontext påverkar tolkningen av uppdraget (Andishmand, 2017) då arbetslagen i de två skolorna inte var överens om lämpligheten av individuella bedömningar på fritidshemmet. Ett annat exempel ovan beskriver hur verksamheten organiseras för att alla elever ska delta i genomförandet av alla elevers önskningar, det visar hur arbete med delaktighet kan begränsa valmöjligheter (Elvstrand & Lago, 2019) och medverka till ett så kallat ”aktivitetsstyrt” fritidshem (Lager, 2020).

Det blir dock synligt i alla kunskapsintressen att relationen och kommunikationen med eleverna, och i viss mån kollegorna, värderas högst, även i de exempel som kan tolkas som tekniska kunskapsintressen. Fritidshemspersonalen har inte i någon högre grad fokuserat på början eller slutet på lärandeprocessen (Saar, 2014) utan utforskat situationers ”inneboende kunskapsmöjligheter” både för eleverna och för personalen. Den pedagogiska kvaliteten (Lager, 2015b) som synliggörs i verksamhetens systematiska kvalitetsarbete i denna artikel fokuserar det relationella där eleverna ses som delaktiga sociala aktörer (Lager, 2020), även när personalen känner ett prestige bortfall som i exemplet ”Att hamna i kläm”. Villigheten att ta ansvar för ett oändligt utvecklingsbehov (Holmberg, 2017b) kan här tolkas som ett genuint utforskande och meningsskapande. Samtidigt synliggörs också det korstryck (Boström & Berg, 2018) av förväntningar personalen hanterar, där det traditionella arbetssättet med framförallt praktiska och frigörande

kunskapsintressen nu också måste ge utrymme för ett tekniskt kunskapsintresse (Elvstrand & Lago, 2019).

Analysen visar att forskningsprojektet kontinuerligt rör sig mellan de tre olika typerna av aktionsforskning såsom Brydon Miller och Damons (2019) beskriver. På samma sätt rymmer fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete olika kunskapsintressen och kvaliteter och personalen tycks röra sig mellan dem beroende på vilken del av det komplexa eller sammanflätade (Ackesjö & Haglund, 2021; Boström & Berg, 2018) uppdraget som värderas högst i talet om fritidshemmets praktik.

SAMMANFATTNING

Samtalen i aktions- och utvecklingsprojektet som var en del av det systematiska kvalitetsarbetet har analyserats. De empiriska exemplen har visat på olika former av kvalitet genom att synliggöra olika eller flera kunskapsintressen.

Teknisk kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Kunskapsintresset fokuserar ”att göra rätt” i relation till det målstyrda uppdraget. Här handlar det om hur personalen blir medvetna om och bäst genomför sitt undervisningsuppdrag, specifikt i relation till att utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter. Personalen söker metoder för att synliggöra och kontrollera att läroplanens mål uppnås även när planering baserats på att eleverna uttryckt sina behov och intressen. I exemplen får det som konsekvens att frivilligheten och friheten från bedömning, av individuella elevers måluppfyllelse, helt faller bort. Eftersträvan av teknisk kvalitet tycks leda till kontroll vad gäller både deltagande och bedömning av elever.

Praktisk kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Kunskapsintresset fokuserar transformation av formuleringar i styrdokumentet genom kollegialt meningsskapande till vardagspraktik på fritidshemmet. Det som synliggörs är hur personalen skapar mening och reflekterar över motiven bakom sina handlingar. De utvecklar och fördjupar sin individuella förståelse genom att öppna upp för möjligheten att få syn på och problematisera sina egna värderingar om elevernas behov, intressen och erfarenheter.

Frigörande kvalitet i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Kunskapsintresset i de kollegiala reflektionerna fokuserar normer och begränsningar som när de problematiseras skulle kunna leda till förbättringar för elever och personal både i verksamheten och dess sammanhang. Personalen, tillsammans med eleverna, definierar så väl som planerar och genomför en verksamhet som svarar mot elevernas egenidentifierade behov, intressen och erfarenheter. När fritidshemspersonalen är genuint nyfikna på elevernas utsagor och uttryck tycks det motivera till förändring.

Sammanflätade kvaliteter i fritidshemmets systematiska kvalitetsarbete: Deltagarna rörde sig mellan de tre olika aspekterna av kvalitet i sina samtal. Eftersträvan av teknisk kvalitet tycktes leda till kontroll både vad gäller del-

tagande och bedömning av elever. De kollegiala diskussionerna gav utrymme för professionellt meningsskapande om motiven för handlingar, och dess bakomliggande värderingar, och därmed praktisk kvalitet. När reflektionerna fokuserade normer och begränsningar tycktes det motivera förändring men det är inte förrän förändringar faktiskt sker, i verksamheten och i verksamhetens sammanhang, som man kan tala om frigörande kvalitet.

Kvalitet i det systematiska kvalitetsarbetet på dessa fritidshem innebar att möjliggöra arbete med alla de olika delarna i uppdraget så väl som att alla elever i den aktuella elevgruppen skulle få sina behov och intressen mötta över tid. Samtalen om uppdraget och det gemensamma meningsskapandet möjliggjorde en vardagspraktik som öppnade upp för att utmana och förändra kollektiva normer och strukturella hinder för att samskapa ett fritidshem (Lager, 2020) tillsammans med eleverna där ett gott liv kunde levas (Kemmis, 2010).

TACK

Tack för alla hjälpsamma kommentarer från de som läst och kommenterat olika utkast av denna artikel.

FINANSIERING

Forskningsprojektet finansierades av utbildningsförvaltningen i Stockholms stad som en del av projektet Inventering av barns behov och intresse som grund för systematiskt kvalitetsarbete på fritidshemmet, 2018–2021.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena, & Haglund, Björn (2021). Fritidspedagogisk undervisning: en fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande*, 15(1), 69- 87. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1539113/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, Birgit (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02>
- Andishmand, Catarina (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52698>

- Australian Children's Education & Care Quality Authority (ACECQA) (2020). *Guide to the national quality framework*. ACECQA. <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2020-09/Guide-to-the-NQF-September-2020.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for folkeskolens skolefritidsordninger. BEK nr 699 af 23/06/2014 <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/699>
- Bergmark, Ulrika, & Viklund, Sara (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Boström, Lena, & Berg, Gunnar (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare*, 2, 107–132. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Brydon Miller, Mary, & Damons, Bruce (2019). Action Research for Social Justice Advocacy. I Craig, A. Mertler (red.), *The Wiley Handbook of Action Research in Education* (s.371-392). Wiley Blackwell.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. The Falmer Press.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2011). *My Time Our Place: Framework for schoolage care in Australia*. DEEWR.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). Do they have a choice? Pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education in query*, 11(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Forssten Seiser, Anette (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research* 28(5), 791-806. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>
- Habermas, Jürgen (1971). *Knowledge and human interests*. (Jeremy J. Shapiro, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1968)
- Holmberg, Linnéa (2017a). Lärande genom demokratiska önskemål – pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2). <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1440/1284>
- Holmberg, Linnéa (2017b). Confessing the will to improve: systematic quality management in leisure-time centers. *Education Inquiry*, 8(1), 33–49. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/20004508.2016.1275179>
- Huang, Denise, La Torre Matrondola, Deborah, & Leon, Seth (2014). Identification of key indicators for quality in afterschool programs, *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 20–44. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i1.19532>
- Kemmis, Stephen (2010). What is to be done? The place of action research, *Educational Action Research*, 18(4), 417-427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>

- Klerfelt, Anna (2016). Samtalspromenader, en metod att närma sig andras perspektiv. I Elsie Anderberg (red.), *Skolnära forskningsmetoder* (ss. 27–46). Studentlitteratur.
- Klerfelt, Anna, Ljusberg, Anna-Lena, & Hippinen Ahlgren, Anneli (2020). *Fritidsbrevet en internationell utblick*. För utredningen om 'Stärkt kvalitet i fritidshem', SOU 2020:34, bilaga 4, Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/49cca3/contentassets/7302f489bbde433b958beedb7b1bdeff/starkt-kvalitet-och-likvardighet-i-fritidshem-och-pedagogisk-omsorg-sou-202034>
- Lager, Karin (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22-35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, Karin (2015a). *I spänningsfältet mellan kontroll och utveckling: en polystudie av systematiskt kvalitetsarbete i kommunen, förskolan och fritidshemmet* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40661>
- Lager, Karin (2015b). Learning to play with new friends: systematic quality development work in a leisure-time centre. *Early child development and care*, 182(2), 307-323. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1030634>
- Larsson, Staffan (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03>
- Lindgren, Simon (2014). Kodning. I Mikael Hjerm, Simon Lindgren & Marco Nilsson, *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (ss. 45–61). (2. uppl.) Gleerups.
- Linell, Per (2001). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Nilholm, Claes, & Göransson, Kerstin (2015). Forskningen om inkludering: en smart översikt. I Vetenskapsrådets, *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering* (s.1-30). https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25be5/1555424869045/Tre-forskningsoversikter-specialpedagogik-inkludering_VR_2015.pdf
- PlayBoard NI (2017). *The state of the school-age childcare sector*. <https://www.playboard.org/wp-content/uploads/2019/02/State-Of-The-School-Age-Childcare-Sector-Survey-2017.pdf>
- Rönnerman, Karin (2022). *Aktionsforskning. Vad? Hur? Varför?* Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin (2018). Vikten av teori i praktiska forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & lärande* 12(1), 41 – 54. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>
- Saar, Tomas (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883722>

Saar, Tomas, Löfdahl, Annika & Hjalmarsson, Maria (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning*, 5(3), 1–13.
<http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>

Schüpbach, Marianne, von Allmen, Benjamin, Frei, Lukas, & Nieuwenboom, Wim (2017). Educational quality of all-day schools in the German-speaking part of Switzerland: differentiation of the research perspectives with regard to educational quality, *International Journal for Research on Extended Education*, 5(1), 58-75.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v5i1.04>

Scottish Government (2021). *School-age childcare in Scotland: Progress report 2021*.
<https://www.gov.scot/binaries/content/documents/govscot/publications/progress-report/2021/03/school-age-childcare-progress-report/documents/school-age-childcare-scotland-progress-report-2021/school-age-childcare-scotland-progress-report-2021/govscot%3Adocument/school-age-childcare-scotland-progress-report-2021.pdf>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet: inom områdena språk och kommunikation samt natur och sambälle*. Skolinspektionen.
https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf

Skolverket (2016). *Fritidshemmet – Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2016/fritidshemmet>

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (reviderad 2019)*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket (2021a). Systematiskt kvalitetsarbete – så fungerar det.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/systematiskt-kvalitetsarbete/systematiskt-kvalitetsarbete-i-skola-och-forskola>

Skolverket (2021b). BRUK – verktyg för självskattning.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/bruk--verktyg-for-sjalvskattning>

Och <https://siris.skolverket.se/bruk/BRUKSanvisning.pdf>

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 22*.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

SOU 2020:34 Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202034/>

Stjórnarráð Íslands. (2018). *Quality Framework for Leisure Centres for young school children*.
<https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Veggspjald%20%20ensku%20um%20markmi%20og%20vi%20mi%20%20%20%20starfi%20fr%20adstundaheimila.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Rammeplan for SFO*.
<https://www.udir.no/contentassets/1d8a92df5874407bbb87cdea215cc832/rammeplan-sfo-nynorsk.pdf>

Zuber-Skerritt, Ortrun (1996). *New directions in action research*. The Falmer Press.

Didaktik i fritidshem ur svenska rektorers perspektiv: särskiljande föreställningar möter en pedagogisk praktik

Lena Boström
Mittuniversitetet

Helene Elvstrand
Linköpings universitet

Monica Orwehag
Högskolan Väst

ABSTRACT

Syftet med den här studien är att bidra med kunskap om svenska rektorers uppfattningar om didaktikbegreppets innebörd i fritidshemmet. En tidigare studie har visat särskiljande uppfattningar hos rektorer i relation till andra aktörer inom fritidshemmet, varför behovet av en fördjupad studie av rektorers uppfattningar är relevant. Det empiriska materialet består av en webenkät besvarad av 51 rektorer omfattande öppna och slutna svarsalternativ. Det har analyserats med inferentiell och deskriptiv statistik samt innehållsanalys. Studien synliggör uppfattningar rektorer har om innehållet i begreppet didaktik i fritidshem. Rektorer anser sig generellt sett ha goda kunskaper om begreppet, men deras beskrivningar av begreppet är relativt knapphändiga. Inga tydliga samband föreligger mellan rektorernas svar och deras ålder eller år inom yrket. Vidare visar resultatet få skillnader mellan dem som anser sig ha goda kunskaper inom fältet och dem som anser sig ha mindre kunskaper. Den kvalitativa analysen av svaren genererade några olika teman om didaktik och undervisning med viss anknytning till didaktisk teoribildning. Slutsatsen är dock att rektorerna inte beskriver begreppet didaktik ingående eller mångfacetterat, men att det i viss mån sammanlänkas med undervisning, särskilt i skolmiljön. Gällande undervisningsbegreppet gör rektorerna mer explicita uttalanden, men dessa kan tolkas som tydligare länkade till rektorsrollen i grundskolan. Inga spår av didaktik i relation till fritidshemmets omsorgsperspektiv kan skönjas. Ska rektorer leda verksamheten i fritidshemmet på ett framgångsrikt sätt krävs en samsyn mellan dem och personalen om hur uppdragen ska förstås och genomföras. Där spelar didaktiken en avgörande roll. Av detta skäl ser vi behovet av intensifierad forskning på fältet som stort.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Lena Boström, Helene Elvstrand, Monica Orwehag]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.06>

INLEDNING

Lärare i skola respektive i fritidshem arbetar med samma barn under skoldagen men i olika kontexter och ibland i olika lokaler. Rektorn leder och fördelar arbetet och har det yttersta ansvaret för båda verksamheterna. Fritidshem tillhör i de flesta fall en skolenhet och kan ha både kommunala och fristående huvudmän. Det är rektors ansvar att som pedagogisk ledare driva utvecklingen både på skolan och i fritidshemmet (Skolverket, 2021b). ”Som rektor får bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har pedagogisk insikt”, enligt Skollagen (SFS 2010:800, 2 kapitlet 11 §). Pedagogisk insikt i fritidshemskontext omfattar verksamhetens kärna, nämligen omsorg, lärande och undervisning. Ett samlingsbegrepp för de två senare begreppen är didaktik. Det finns dock olika förståelser bland olika aktörer inom verksamheten om vad didaktik i fritidshem innefattar, hur personalen ska arbeta och hur dessa ska genomföra sina uppdrag. Didaktik som begrepp är långt ifrån etablerat i fritidshemmets verksamhet. En viss konsensus angående begreppets innehåll kan urskiljas bland olika aktörer bortsett från rektorsgruppen (Boström et al., 2022a). I en aktuell studie framkommer att rektorer har en särskiljande uppfattning i förhållande till åtta andra personal- och yrkesgrupper med koppling till fritidshemsverksamhet (Boström et al., 2022a). Om uppdragen förstås på olika sätt av olika personalgrupper i fritidshemmet och av rektorer, får detta rimligen konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Föreställningar om fritidshemspersonalens roller och uppdrag är förknippade med uppfattningar om vad didaktik i fritidshemmet kan vara. Detta får i förlängningen konsekvenser för hur elevers undervisning, uppfostran och lärande gestaltar sig i fritidshemmet. Med andra ord är detta ett verksamhetsproblem. Varningssignaler har i detta sammanhang, höjts om att fritidshemmen skolifieras (Boström & Augustsson, 2016; Kane & Holmberg, 2020; Lager, 2020), exempelvis att de centrala områdena i läroplanen lyfts fram och kopplas direkt till skolans undervisning snarare än att tillämpas på fritidshemmets vidgade undervisningsuppdrag. Ett annat exempel är politiska förslag om att läxläsning ska göras på fritidshemstid. Rektors ledarskapskompetenser och pedagogiska ledarskap har således en stor, för att inte säga, avgörande betydelse för att uppnå en framgångsrik skolkultur (t.ex. Herrera, 2010; Jarl et al., 2016) och är därmed avhängigt rektorerens kunskap om fritidshemmets specifika undervisningsuppdrag.

Med tanke på rektorerens avgörande betydelse i verksamhetens utveckling och kvalitetsarbete fokuserar denna text på hur svenska rektorer uppfattar och förstår begreppet didaktik i fritidshem. Det är en fortsättning på en tidigare studie (Boström et al., 2022a), och i den påvisades signifikant särskiljande uppfattningar mellan rektorer och vissa andra yrkesgrupper med koppling till fritidshem i besvarandet av de 24 enkätfrågor som innehöll påståenden om didaktikbegreppet i förhållande till fritidshem. Rektorer ansåg i signifikant

högre grad än *fritidslärare, fritidspedagoger, lärarutbildare* och *forskare* att fritidshemmets didaktik:

- inte på något avgörande sätt skiljer sig från didaktik i skolan
- på ett tydligt sätt bör knyta an till det som för tillfället behandlas i skolan
- har ett fokus på att underlätta elevers möjligheter att ta till sig lärande under skoldagen
- handlar om hur fritidshemmet på bästa sätt ska understödja och förstärka det ämnesanknutna lärandet i skolan

Resultaten av rektorernas svar visar dels på att de inte särskiljer fritidshemmets didaktik från skolans, dels på att de ser en tydligare sammankoppling med skolan, jämfört med de andra yrkesgrupperna. Denna diskrepans mellan rektorers och övriga respondentgruppers syn på fritidshemmets verksamhet är således utgångspunkter för föreliggande text och studien ger därför nya och fördjupade kunskaper om rektorers uppfattningar av didaktikbegreppet. I sammanhanget är det också viktigt att beakta huruvida rektorers ålder och antal år i yrket har betydelse för deras uppfattningar. Å ena sidan kan man anta att antal år som verksam rektor har betydelse, men å andra sidan kan en mer samtida examen jämfört med en äldre vara mer uppdaterad om forskning inom fältet. Yngre rektorer kan måhända ha fått mer kunskap under sin utbildning om didaktikbegreppet då detta är ett relativt nytt begrepp i fritidshemmet. Syftet är att belysa rektorers svar om didaktikbegreppet i fritidshem för att få förståelse för deras uppfattningar i frågan. Forskningsfrågorna är följande:

- Föreligger korrelationer mellan rektorernas svar och deras ålder och antal år i yrket och i så fall vilka?
- Föreligger skillnader mellan de rektorer som anser sig känna till didaktik i fritidshem jämfört med de som inte anser att de gör det, när det gäller de 24 påståenden om didaktikbegreppet i fritidshem, och i så fall vilka?
- Vilka innehållsmässiga uppfattningar beskriver rektorerna när det gäller begreppen didaktik i fritidshem och undervisning i fritidshem?

Resultatet har bäring på flera områden. Eftersom forskningen om didaktik i fritidshem är i sin linda och forskning om rektorers uppfattningar om fritidshemmets undervisningsuppdrag är ännu mera osynligt, kommer resultaten i denna studie att vara till nytta inte bara för forskare inom fältet utan även rektorer i fritidshem och andra aktörer inom skolväsendet såsom politiker och rektorsutbildare. Rektorer kan få förståelse för sin ledande position i att skapa

samsyn i en kontext med verksamheter omfattande skolor och fritidshem. Resultatet kan ge förståelse för dilemman och problematik som uppkommer i fritidshemmets kontext när det inte finns någon konsensus om vad didaktik i fritidshem kan innefatta. Resultatet kan också lägga en grund för forskningsfältet där rektorns och personalens uppfattningar står i centrum. Inte minst har studien betydelse för att mejsla fram en förståelse av begreppet didaktik i fritidshem där, enligt styrdokumentet, två centrala begrepp bytts ut, nämligen verksamhet mot undervisning och barn mot elever (SFS 2010: 800), men där didaktiken trots det har från skolan särskiljande förutsättningar (Jonsson, 2020).

OM DIDAKTIKBEGREPPET I DENNA STUDIE

Eftersom detta är en studie av och om didaktik kommer vi att förhålla oss till två dominerande didaktiska traditionerna, den anglosaxiska och den tyska. Dessa kommer att stödja tolkningen av empirin. Liknande analysprocess har använts inom andra discipliner för didaktisk modellering (jfr Wickman et al., 2018). I korthet kommer centrala begrepp i de två didaktiska traditionerna att relateras till följande: från den tyska kommer vi att använda (a) den didaktiska triangeln, nämligen hörnen läraren, eleven och innehållet, och mellan dem, presentation, metodik och interaktioner (Hopmann, 1997); (b) de klassiska didaktiska frågorna: vem, vad, varför, var och hur; och (c) kritisk konstruktiv didaktik (Klafki, 1997), som syftar till att skapa möjligheter till medbestämmande och solidaritet och som överensstämmer med fritidshemmet uppdrag att iscensätta demokrati och inflytande. Innehållet står i fokus i denna tradition och läraren avgör i sin didaktiska analys vad som är viktigt och vad som ger eleverna värde i vissa undervisningssituationer.

Den anglosaxiska traditionen fokuserar på en mål- och mätinriktad läroplanskultur inom utbildningssystemet och läroplanen regleras i relevanta styrdokument där implementering av läroplanernas innehåll (Westbury, 2000) står i fokus. När innehållet ges är lärarens implementering en uppifrån-och-ned-process. Denna didaktiska tradition kommer att tillämpas på rektorernas förståelse för implementering av läroplanernas innehåll från formulering till förverkligande och implementering (jfr Bladh et al., 2018) men även på lärarens planering, genomförande av undervisning och bedömningsarbete. Allt detta är till stöd för elevers individuella och kollektiva (ut)bildning. När vi tolkar empirin kommer vi att beakta relationen mellan dessa didaktiska traditioner men också använda dem på ett kritiskt sätt som ett steg mot att få ytterligare och specifik kunskap om rektorers uppfattningar.

PEDAGOGISK PRAKTIK

Fritidshemmet är en mångfacetterad pedagogisk praktik med ett uppdrag att både bidra till elevers lärande, men också vara en plats där elever får möjlighet till en meningsfull fritid enligt läroplanen (Skolverket, 2022b). I den pedagogiska praktiken fritidshem finns, förutom elever, personal med skiftande utbildningar samt olika lärmiljöer. Här försiggår lärande och undervisning ur olika aspekter, informellt och formellt lärande, socialt lärande liksom skolanknutet lärande, samt vuxenledda- och av elever fritt valda aktiviteter. Personalens olika erfarenheter och upplevelse av pedagogiska och didaktiska utgångspunkter samverkar med styrdokument, som exempelvis läroplan, skolag och lokala handlingsplaner. Hela verksamheten styrs och leds dock av rektor (Skolverket, 2022b).

Vid sidan av Skollagen (SFS 2010:800, kapitel 1-6 samt kapitel 14) är läroplanen det viktigaste styrdokumentet för verksamheten. Fritidshemmet ska tillämpa del 1 och 2 av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2022b), nämligen *Skolans värdegrund och uppdrag*, samt *Övergripande mål och riktlinjer* för utbildningen. Fritidshemmet har också en egen del, del 4, med verksamhetens syfte och centrala innehåll. Därtill finns även de allmänna råden (Skolverket, 2016) som ger stöd och vägledning i arbetet med att planera en fritidshemsverksamhet som utgår ifrån skollagen och läroplanen och att bidra till att fler elever når målen. Fritidshemmet ska komplettera förskoleklass och skola i genomförande och uppfyllande av läroplanens mål. Såväl skola som fritidshem har ett demokrati- och samhällsuppdrag och ett kunskapsuppdrag (Skolverket, 2022b). Läroplanens del 4 förtydligar skollagens skrivningar om vad undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla när det gäller att främja allsidiga kontakter och social gemenskap. I fritidshemmet ska eleverna ges möjlighet att utveckla förtrogenhet med demokratiska principer, arbetssätt och processer genom att de får möta dem i vardagliga situationer i fritidshemmet.

Läroplanen anger vidare att eleverna ska erbjudas en variation av arbetssätt, uttrycksformer och lärmiljöer som integrerar omsorg och lärande. En helhetsyn på eleverna och elevernas behov poängteras också i läroplanen, så även ett förtroendefullt, öppet och respektfullt samarbete med elevernas vårdnadshavare. Undervisningen i fritidshemmet ska genomföras på ett målinriktat sätt, men hänsyn ska tas till elevernas behov och intressen. Undervisningen i fritidshemmet kompletterar förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara *situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat* samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet (Skolverket, 2022b).

Trots att fritidshemmets undervisningsuppdrag alltmer förtydligats det senaste decenniet, inte minst genom den nyttillkomna läroplansdelen, framstår det fortfarande finnas svårigheter både i att uttolka vad undervisning kan vara

(Elvstrand et al., opublicerat manus) och tilldelas resurser för att genomföra den på ett kvalitativt sätt (Lager, 2020). Skolinspektionen (2010, 2018), liksom Skolverket (2018) har även de kritiserat fritidshemmets bristande kvalitet. Skolverket (2018) framhåller att fritidshemmen saknar förutsättningar att förverkliga innehållet i läroplanen och uppmanar kommuner och fristående skolor att prioritera fritidshemmen för att dessa ska kunna uppfylla sitt uppdrag.

Allt sedan fritidshemmet blev en del av skolans organisation på 1990-talet har personal i fritidshem oftast arbetat både i fritidshemmet och i skolan. Spänningar har funnits i yrkesuppdraget att arbeta i två verksamheter med olika undervisningsuppdrag och pedagogiska traditioner (Andersson, 2013). Sedan 2011 års lärarutbildning har det tudelade uppdraget, det vill säga att arbeta både i skola och fritidshem, accentuerats än mer, då grundlärare med inriktning fritidshem både får behörighet att undervisa i fritidshemmet och i ett praktiskt estetiskt ämne. Ackesjö et al. (2019) har följt denna ”nya” lärargrupp och deras resultat visar en komplexitet i att hantera dessa roller och att ledaruppdraget kan se delvis olika ut i fritidshem respektive skola. När fritidspedagogisk undervisning med dess specifika karaktär möter skolans praktik uppstår ett möte mellan olika yrkesroller och utbildningstraditioner. Rektorer- nas kunskaper och uppfattningar om fritidshemmets didaktiska och pedagogiska utgångspunkter har en avgörande betydelse för utfallet av dessa möten. Ett framgångsrikt möte torde kunna kopplas till rektorernas nyanserade bild av de två traditionerna. Av detta följer att om rektorer inte uppfattar fritidshemmets didaktiska utgångspunkter på samma sätt som aktörerna på fritidshemsfältet, uppstår problem när det gäller rektors uppgift att leda och förstå samarbetet mellan skola och fritidshem.

VAD ÄR DIDAKTIK I FRITIDSHEM?

Problemet med att besvara frågan vad fritidshemmets didaktik innefattar är att det inte finns någon definierad didaktisk teori eller teoretiskt ramverk för ämnet fritidspedagogik. Forskningen är också tämligen osynlig inom detta fält (Boström et al., 2022b). Än mer problematiskt är det att fritidshemmets personal därmed inte har de didaktiska verktygen att använda, förstå och förhålla sig till i vardagen (Boström et al., 2022a). En ytterligare komplikation är att Universitetskanslersämbetet (UKÄ) nyligen (UKÄ, 2019) utvärderat landets lärarutbildningar och fyra av tolv bedömdes ha bristande kvalitet vid första granskningen gällande just didaktik. Trots detta ska lärarstudenter ”visa sådana kunskaper i didaktik och ämnesdidaktik inklusive metodik som krävs för undervisning och lärande inom det fritidspedagogiska området och inom det eller de ämnen som utbildningen avser och för yrkesutövningen i övrigt”

(SFS, 1993:100). Med detta som bakgrund beskrivs det rådande läget som ett moment 22 (Boström et al., 2022a).

Att ange en definition av fritidshemmets didaktik är i dagsläget inte möjligt. I denna studies enkätundersökning framkommer att många som arbetar i fritidshem eller studerar till fritidshemslärare anser att det är något annat än skoldidaktik (Boström et al., 2022a), men vad detta andra är råder ännu ingen konsensus. En nyligen genomförd litteraturöversikt (Boström et al. 2022b) visar att de texter som finns publicerade är till största delen resonerande i sin karaktär och i en formuleringsfas med ett sökande efter teoretiska utgångspunkter. Sällan sätts didaktiken i relation till de två dominerande didaktiska traditionerna (den tyska och den anglosaxiska), men är samtidigt ett område som börjat diskuteras i relation till fritidshemmets praktik. Studien påvisar medvetenheten hos forskare/författare om olika didaktiska aspekter i verksamheten, men det saknas studier som införlivar den didaktiska komplexiteten. En slutsats är att det i hög utsträckning saknas studier där man fokuserat på didaktik i fritidshemmets pedagogiska praktik. En annan är behovet av att utveckla och forska om begreppet. Dock påvisar studien en enighet om att didaktik i fritidshem bör handla om interaktion mellan lärare och elever, undervisningens innehåll och utformning, elevernas medverkan och initiativ.

OM KOMPLEXITET I FRITIDSHEMMET FÖR REKTORER OCH PERSONAL

Att leda en verksamhet som både särskiljer sig men samtidigt ska komplettera skolans verksamhet tycks inte vara helt enkelt. Fritidshem och skolor är skilda pedagogiska praktiker, som representerar delvis olika pedagogiska kulturer och traditioner. Därtill finns olika, men i vissa fall överlappande, styrdokument att förhålla sig till. Kritik framträder i forskning och i den vardagliga verksamheten om "skolifiering"¹ (Boström & Augustsson, 2016; Kane & Holmberg, 2020; Lager, 2020) och /eller "skolarisering"² (Ackesjö, 2021; Ackesjö & Persson, 2019) av fritidshemmen. Fritidshemmets organisatoriska placering i den svenska utbildningskontexten, nämligen mellan förskola, förskoleklass och grundskola, skapar problem med institutionell identitet för personalen (Ludvigsson & Falkner, 2019). Denna organisatoriska placering tycks även skapa ett "korstryck" för personalen i deras dagliga verksamhet (Boström & Berg, 2018). Korstrycket kan till viss del härledas till det dubbla uppdraget, vilket återverkar på personalens arbete och ledarskap. Personal uttrycker tydligt en ambivalens i vardagsarbetet. Så här summerar Boström och Berg sin studie: "Verksamheten lider av allt att döma brist på såväl upparbetade administrativa rutiner som väletablerade pedagogiska professionella förhållningssätt av ett slag som öppnar för att styrdokumentens lärandeuppdrag kan omsättas i vardagsnära lärandeuppgifter" (2018, s. 129).

Ledarskapet i fritidshem tycks vara mer komplicerat än i skolan för personalen, därför att i fritidshemmet inkluderas både informella och formella

lärmiljöer, vilka kan ge olika utgångspunkter för ledarskap (Boström & Haglund, 2020). Dessa undervisningssituationer kan även medföra olika ledarskapsperspektiv, vilket i sin tur kan innebära att olika ledarstilar är olika väl lämpade i olika situationer (Augustsson, 2018), något som ställer höga krav på personalen. Vissa ramfaktorer exempelvis personalutbildning, gruppstorlek, lokaler och ekonomi medför också negativa effekter på arbetsklimatet, vilket begränsar personalens möjlighet att variera sitt ledarskap.

Sammanfattningsvis kan konstateras att uppdraget som rektor för fritidshem är mångfacetterad med flera överlappande och särskiljande verksamhetsformer och styrdokument, olika miljöer för lärande samt en särskiljande verksamhetsform jämfört med skolan. Därtill kommer skarp kritik från olika myndigheter om att fritidshemmen bättre behöver uppfylla lärandeuppdraget. Med andra ord torde det krävas en hög kompetens för att arbeta som rektor för fritidshemmet.

Om rektorers betydelse i fritidshemmet

Rektorer i fritidshem ansvarar för cirka 480 000 elever (Skolverket, 2022a). Detta kan jämföras med antalet elever i gymnasieskolan som rektorer ansvarar för, vilket uppgick till cirka 360 000 elever (Skolverket, 2021a). Rektorer med ansvar för fritidshem har av Skolinspektionen (2010, 2012, 2018) blivit kritiserade för bristande pedagogiskt ledarskap. I den första rapporten (Skolinspektionen, 2010) konstaterades att många anställda inom verksamheten inte uppfattat fritidshemmets lärandeuppdrag. Skolinspektionen påpekar att rektor för fritidshem "... bör bli mer förtrogen med fritidshemmets uppdrag och med den pedagogiska verksamheten för att kunna bidra till det pedagogiska utvecklingsarbetet ..." (s. 7). Den senare Skolinspektionsrapporten (2018) belyser främst kvalitén i fritidshemmets undervisning i kunskapsområdena språk och kommunikation samt natur och samhälle. Dock framförs skarp kritik mot rektorers sätt att planera och organisera arbetet gällande uppdraget att stimulera elevers lärande och utveckling. Skolinspektionen (2018) pekar även på att rektorerna behöver organisera verksamheten så att den tillgodoser samarbete mellan all personal i skolan samt förbättra utvecklingen av undervisningens kvalitet. Fritidshemmets undervisning kritiserar också för att inte vara "framträdande eller utvecklad" (Skolinspektionen, 2018, s. 5). I den statliga utredningen (SOU 2020:34) kring fritidshemmets kvalitet lyfts också fram vikten av att rektorers kompetens kring fritidshemmet ökar. Utredningen föreslår att särskilda kompetensutvecklingsinsatser skapas för verksamma rektorer samt att rektorsutbildningen ändras till att innefatta särskilda utbildningsinsatser riktade mot fritidshem.

År 2018 genomförde Skolverket (2018) en utvärdering för att analysera hur implementeringen av den nya läroplansdelen för fritidshemmet genomförts. I utvärderingen deltog rektorer som fick i uppgift att värdera sin kunskap om fritidshemmets styrdokument. Till skillnad mot ovanstående beskrivningar

uppgav en majoritet av rektorerna att de hade god kunskap om fritidshemmets uppdrag och arbetade kontinuerligt med att följa upp verksamheten och undervisningen.

TIDIGARE FORSKNING

Forskning om rektorers arbete i fritidshem är sparsam (se Glaés-Coutts, 2021; Jonsson 2018, 2021). Däremot finns omfattande forskning om hur rådande diskurser påverkar även om och hur skolor är framgångsrika eller inte. Enligt såväl nationell (Håkansson, & Sundberg, 2016; Jarl et al., 2016), som internationell forskning (Lomos et al., 2011; Scheerens et al., 2007) skapas framgångsrika skolor när rektorer och personal omfattar samma regler, normer och föreställningar under tid och att det finns ett ömsesidigt samarbete mellan olika personalgrupper (Herrera, 2010; Whitehead et al., 2012). Sambandet mellan skolutveckling och rektors ledarskapskompetens och kunskapsorientering är avgörande för vilken kultur som utvecklas (Scheerens, 2016). Även samband mellan rektorers ledarskap och olika former av dialoger med personal där olika spänningar blir tydliga, bidrar till olika resultat och kvalitet i verksamheten (Adolfsson & Håkansson, 2021). Innehållet i dialogerna och begreppsanvändning och -innehåll är avgörande för att skapa förståelse för varandra grundläggande synsätt.

Rektorers betydelse för att indirekt stödja elevernas sociala lärande beskrivs av Jonsson (2018) med slutsatsen att rektors engagemang och förståelse för fritidshemsverksamheten formar ett tydligt värde specifikt i elevernas sociala lärande. Ytterligare en slutsats är betydelsen av att rektorer är delaktiga i planering, i att leda kollegiala diskussioner och ha en didaktisk medvetenhet om verksamheten. I en senare artikel av Jonsson (2021) framkommer att rektorer till stor del utgår från att se skola och fritidshem som en helhet och där personal i de båda verksamheterna samverkar. Rektorerna framhåller som en viktig arbetsuppgift att skapa gemensamma kulturer mellan skola och fritidshem och där de har förståelse för varandras uppdrag. Även Pihlgren (2018) poängterar rektors betydelse för ledning i fritidshem och att detta omfattar bland annat kunskap om verksamhetens historia, styrdokument, didaktik samt andra stödande ramar för undervisningen. Ludvigsson (2009) framhåller också vikten av att rektor har kunskap om alla verksamheter som de ansvarar för, så att de därigenom kan balansera exempelvis maktojämlikheter mellan olika yrkesgrupper. Ludvigsson och Falkner (2019) påvisar i en studie att personal uppfattar att rektorer brister i sin kunskap om fritidshem, vilket får konsekvenser för deras ledarskap. Å andra sidan konstateras en reformträngsel inom fritidshemmet (Löfgren et al., 2016), vilket självklart påverkar och möjligen komplicerar rektorers arbete i verksamheten. Att förstå och genomföra utbildningsreformer är en del av rektorernas yrkesliv, och diskrepansen mellan hur reformer är tänkta och hur de senare förverkligas i det

lokala sammanhanget beskrivs av Andersson (2020). En slutsats i dennes studie visar att rektorer förstod och implementerade policyn på olika sätt beroende på upplevd identitet och tillhörighet i organisationen.

En annan studie som tangerar föreliggande är Glaés-Coutts (2021), som fokuserar på vilka uppfattningar rektorer i fritidshem har om vad det pedagogiska ledarskapet innebär och vilken effekt detta har på undervisningsbegreppet, rollen att leda både de sociala och akademiska aspekterna för att möta styrdokumentens mål och förbättra elevernas prestationer och välbefinnande. Resultatet påvisar en stor skillnad mellan hur rektorer definierar vad undervisning är och hur det manifesteras i fritidshemmet. Även resultaten i denna studie illustrerar dilemmat som rektorerna har när det gäller att definiera begreppet undervisning i fritidshemmet, och hur de tolkar det bredare utifrån sina egna situerade erfarenheter (jfr Andersson, 2020). Glaés-Coutts (2021) drar slutsatsen att ”in leading learning in educare programs when compared to the obligatory system is the need for the recontextualization of teaching as a concept in SAEC” (s. 13), samt att rektorerna själva är väl medvetna om att de behöver utveckla sin förståelse för fritidshemmets kärnverksamhet. Sammanfattningsvis understryker tidigare refererade forskare (Andersson, 2020; Glaés-Coutts, 2021; Jonsson, 2018, 2020, 2021; Löfgren et al., 2016; Ludvigsson & Falkner, 2019) betydelsen av ytterligare forskning så att rektorerna kan skaffa sig dessa kunskaper och vidareutveckla sin förståelse av arbetet i fritidshemmen. Med stöd av ovan blir föreliggande studie viktig för att belysa en skolkontext som är tämligen obeforskad och att förstå hur rektorer uppfattar begreppet didaktik i fritidshem, vilket i förlängningen kan bli ett riktmärke på hur skolutvecklingen inom fritidshemmet kommer att te sig i detta avseende.

EMPIRISKT MATERIAL, METOD OCH ANALYS

Denna artikel bygger på ett empiriskt material från en webenkät som genomfördes under våren 2021, ställd till nio olika aktörer (yrkesgrupper) med anknytning till fritidshemmet. Data samlades in med hjälp av en webbaserad enkät som administrerades via en länk till Netigate (www.netigate.se). Innan frågeformuläret skickades ut testades det av 10 personer i olika positioner inom olika fritidshemskontexter och granskades i ett akademiskt forum. I den information som bifogades till undersökningen beskrevs studiens syfte och att deltagandet var frivilligt och anonymt. Syftet med hela undersökningen var att kartlägga uppfattningar från aktörer relaterade till didaktik i fritidshem. Totalt besvarades enkäten av 492 personer, men föreliggande studie analyserar enbart rektorernas uppfattningar. Studien följde Vetenskapsrådets riktlinjer och etiska rekommendationer för studier inom samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Alla informanter har fått skriftlig information om studien, anonymisering av data och hantering av empirin. Därtill kun-

de de när som helst avbryta medverkan i studien. I enkäten angav inte respondenterna några personuppgifter som skulle innebära att de inte längre skulle vara anonymiserade.

Totalt besvarade 51 rektorer den webenkät som sändes ut i olika sociala medier och till den svenska rektorsutbildningen. Som framgår av tabell 1 är en övervägande majoritet kvinnor, mer än hälften av dem är i ålder 41–50 år och mer än hälften av dem har arbetat 5 år eller mindre som rektor. I de öppna svaren kunde de ange sin grundutbildning. Alla besvarade inte den frågan men av det trettiotal som angav en grundutbildning var det mest frekventa svaret lärare, några angav förskollärare (5 personer) eller fritidspedagog (3 personer) eller övrigt (3 personer). Detta ger en viss bild av respondenternas bakgrund.

Tabell 1.

Bakgrundvariabler

Antal år i yrket (m)	-5 år	6-15 år	16-30 år	31 < år				
%	56%	22%	16 %	6%				
Kön	Kvinnor	Män						
%	84%	16%						
Ålder	31-35 år	36-40 år	41-45 år	46-50 år	51-55 år	56-60 år	61-65 år	66 – år
n	2	2	9	18	9	6	4	1

Instrument och dataanalys

Webenkäten bestod av tio frågor varav den första gällde bakgrundsvariabler och därefter följde olika frågor om begreppet didaktik i fritidshem med en variation av öppna svar och fasta svarsalternativ. En fråga bestod av 24 påståenden om olika uppfattningar om vad fritidshemsdidaktik omfattar. Dessa påståenden har hämtats från andra studier eller forskare. Dessa items finns i bilaga 1, tabell 3. Alla påståenden värderades på en 4-gradig skala, från 1 (instämmer helt) till 4 (håller inte med). Deltagarna fick också möjlighet att svara ”Vet inte”. All data analyserades med hjälp av IBM SPSS Statistics (version 27). Frekvensanalys har utförts för att beskriva enkätfrågorna.

I enkäten, fick också de på en 4-gradig skala skatta vad de känner till om begreppet didaktik i fritidshem och motivera sitt svar. Frågorna med de 24 items samt deras skattning om vad de känner till om didaktik i fritidshem analyserades med beskrivande statistik och signifikanstestning. Signifikans-

testning genomfördes med icke-parametriskt gruppctest, på grund av ordinalskalade variabler. Noterbart är ett systembortfall, 11 individer (rektorer) har inte svarat på vissa frågor samt att två rektorer har svarat vet ej på alla påståenden, med följande hänvisningar: ”Arbetar inte med/på fritidshem. Min profession är förskola”.

De fyra särskiljande påståendena (vilka beskrivs inledningsvis) från andra aktörer har analyserats i förhållande till rektorerers ålder och antal år i yrket inom fritidshemskontext med korrelationsanalys (Spearman). Gällande antal år i yrket delades svaren upp i två grupper: –5 år och 6 år eller fler (på grund av antalet individer). Här har de 2 grupperna jämförts med hjälp av icke-parametriskt test, Mann Whitney U. Eftersom grupperna är så små har det exakta p-värdet redovisats. Gällande antalet år inom det fritidspedagogiska fältet följer analysen i bilaga 2 tabell 1.

Vidare uppmanades respondenterna att besvara följande två öppna frågor:

- När du ser begreppet didaktik i fritidshem, vad innebär det för dig? Vad tänker du på då?
- Vad innebär undervisning i fritidshem, vad innebär det för dig? Vad tänker du på då?

Det empiriska underlaget från de öppna frågorna bestod av 12 sidors A4-text i 12 punkter. Texterna kunde bestå av alltifrån en mening till en halvsidas text från informanterna. De öppna svaren på fråga tre och fyra har analyserats med tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2012). Data sorterades via en induktiv process, det vill säga texten ”talade fritt” inom varje tema och genererade kategorier. Efter en närläsning kondenserades de delar av texten som uttryckte identifierbara idéer (meningsenheter) genom kodning inom varje tema. Det empiriska innehållet undersöktes metodiskt, texterna tolkades stegvis och data klassificerades i syfte att urskilja mönster. Det empiriska materialet bröts ned i meningsbärande enheter, vilka kondenserats till kortare meningar för att sedan abstraheras till koder, beskrivande meningsenheternas innehåll. Koder med liknande innehåll sammanfördes till teman och organiserades i kategorier (Bryman, 2014). Koder och kategorier vilka slutligen bildade teman analyserades således fram ur materialet. I citaten nedan benämns informanterna med beteckningen I1- I51.

RESULTAT OCH ANALYS

I den följande delen presenteras de tre forskningsfrågornas resultat med analyser.

Rektorsers uppfattningar om innehållet i didaktik i fritidshem relaterat till bakgrundsvariabler och särskiljande påståenden

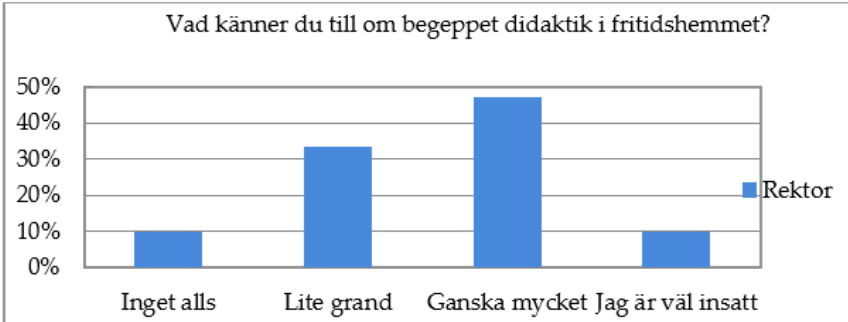
Den första forskningsfrågan gällde om rektorernas svar i de fyra påståenden om didaktik som särskilde dem från övriga respondentgrupper, på något sätt korrelerade med deras ålder och antal år inom professionen. Följande framkom i analysen:

- a) Det finns inga linjära samband mellan antal år i arbetet och vart och ett av de fyra påståendena (se bilaga 1, tabell 1).
- b) Det finns inget linjärt samband mellan ålder och de fyra påståendena (se bilaga 1, tabell 2). Men en djupdykning och jämförelse mellan varje åldersgrupps påvisade små skillnader i exakt chi²-test, rörande att främst 36–51 åringarna skilde sig från resten. Om man jämför svaren mellan åldersgrupperna ser man att vissa åldersgrupper skiljer sig signifikant från de andra i tabell 2. Rektorer som är mellan 36–50 år (se bilaga 2) menar att didaktik i fritidshem inte skiljer sig på något avgörande sätt från didaktik i skolan jämfört med andra åldersgrupper. Denna skillnad kan dock sägas vara försumbar på grund av ett lågt antal personer i vissa åldersklasser. Detta empiriska underlag ger således inget svar på om ålder (äldre eller yngre utbildning) eller antal år inom yrket (erfarenhet) spelar roll för uppfattningar om fritidshemmets didaktik.

I den andra forskningsfrågan undersöktes om det fanns skillnader mellan de rektorer som ansåg sig känna till begreppet jämfört med dem som inte ansåg sig känna till begreppet, i förhållande till de 24 utsagorna om begreppets möjliga innehåll. För att kunna besvara denna forskningsfråga, bör en beskrivande bild först ges av deras skattade uppfattning om begreppet. På den frågan svarade mer än hälften av alla rektorer att de var ganska eller väl insatta i begreppet (se figur 1). Figur 1 visar att mer än hälften av rektorerna (57%) svarade att de känner till ganska mycket eller är väl insatta i begreppet didaktik i fritidshem. Endast 10% av rektorerna ansåg att det inte kände till begreppet alls. Detta tolkar vi som en signal som kan bidra till att undervisningsinnehåll diskuteras mera explicit i fritidshemsverksamheten. För att kunna besvara den andra forskningsfrågan beräknades Mann Whitney U test för att jämföra de rektorer som känner till begreppet jämfört med de som inte känner till begreppet så väl, i relation till de 24 påståenden om didaktikbegreppet (se bilaga 1, tabell 3). De fyra grupperna har slagits ihop till två: inget alls och lite grand samt ganska mycket och väl insatt. Rektorerna skattade först hur mycket de ansåg sig känna till begreppet didaktik i fritidshem. Mer än hälften av rektorerna ansåg sig känna till begreppet väl eller mycket väl.

Figur 1.

Rektorers uppfattningar om vad de känner till om begreppet didaktik i fritidshem.



Därefter klustrades rektorerna i två grupper; de som sa sig känna till begreppet bra (eller mycket bra) och de som svarade mindre bra (lite eller inte alls). Resultatet påvisade två signifikanta skillnader, nämligen

- påståendet om att didaktik i fritidshem belyses oftast utifrån elevers perspektiv (exakt $p=0,015$), och
- didaktik i fritidshem handlar om hur elever ordnar och medverkar i verksamheten i fritidshem (exakt $p=0,032$).

Det var således rektorer som anser sig ganska mycket eller väl insatta i begreppet didaktik i fritidshemmet som rankar utsagan om att *didaktik i fritidshem ofta belyses utifrån elevers perspektiv* signifikant högre än dem som menar att det inte är så insatta i begreppet (se bilaga 1, tabell 3).

Däremot skattar de påståendet att *didaktik i fritidshem handlar om hur elever ordnar och medverkar i verksamheten i fritidshem* lägre än dem som inte är så insatta i begreppet (bilaga 1, tabell 3).

Rektorers uppfattningar om innehållet i begreppet didaktik i fritidshem

I den öppna frågan om begreppet didaktik i fritidshem, vad det innebär för dem, kan tre olika teman skönjas; *organisation, lärande & undervisning* samt *elever*. Gällande temat organisation beskrev rektorerna att didaktik handlar om rutiner, ramar samt struktur för att organisera lärmiljöer men även som ett verktyg att analysera verksamheten. Ett svar löd kort och gott: ”struktur, organisering, planering, genomförande, uppföljning och analys (I15)”. Inom detta tema förekom även beskrivningar om att begreppet innefattar kvalitetsutveckling, systematik och uppföljning. Ett ytterligare svar som belyser or-

ganiseringen är "... att det finns en välplanerad och välstrukturerad verksamhet på fritidshemmet (I36)."

Temat *lärande & undervisning* innefattade beskrivningar i minst hälften av alla utsagor. Att didaktik innebär undervisning på något sätt, är tydligt i respondenternas svar. Vissa svar är kortfattade medan andra mera utförliga; alltifrån "undervisningshantverket" till följande beskrivning:

Hur man ska använda sig av tiden barnen är i fritidshemmet för lärande.
Vad är det man vill lära ut och på vilket sätt vill man att det ska ske? Utifrån vilka mål och hur kan vi motivera elever att bli intresserade av dessa mål?
Hur ska vi sedan arbeta med det? (I 40)

I detta tema beskrevs även olika metoder och ett medvetet förhållningssätt från personalen. Undervisningen kopplades även till läroplanens skrivningar och det undervisningsuppdrag som föreskrivs i läroplanen. Inom detta tema beskrevs även medvetna metodiska val, särskilda anpassningar och särskilt stöd i undervisningen och att lärandet ska vara situationsstyrt, upplevelse-baserat och grupporienterat.

Temat *elever* förekom i ett flertal utsagor där didaktikbegreppet kopplades till såväl den enskilde eleven som till elevgruppen. En informant ställde frågan "Hur lyfter vi det som just nu är centralt i elevgruppen (I 4)?" och ett annat citat: "möta eleverna utifrån sina förutsättningar och behov (I22)". Både dessa svar relaterar till läroplanens skrivningar att fritidshemmets undervisning ska utgå från elevernas intressen och behov.

Den övergripande slutsatsen är att svaren är ganska generellt beskrivande utan någon djupare problematisering av begreppet. Svaren kopplade inte heller didaktiken till specifika didaktiska/pedagogiska teorier eller ramverk.

Rektorsers uppfattningar om undervisning i fritidshem

I en annan öppen fråga i enkäten uppmanades rektorerna att beskriva sina uppfattningar om vad undervisning i fritidshem innebär. Dessa svar var mera utförliga än de om didaktikbegreppet. Fyra teman kan urskiljas i svaren; *uppdragen (det kompletterande och det kompensatoriska)*, *barncentrerad utgångspunkt*, *innehållsliga perspektiv* samt *metoder*.

Uppdragen för undervisningen i relation till skolans arbete belystes av flera respondenter. Fritidshemmets aktiviteter ska förstärka det som görs i skolan och samarbetet dem emellan är viktigt i undervisningen. Det är "... en röd tråd som kompletterar skolarbetet (I1)". Ett annat svar "Det kompensatoriska uppdraget är viktigt att väga in i all undervisning (I16)".

Barncentrerad utgångspunkt relateras till många av svaren. Ett svar är följande: "Verksamheten ska utgå från lärande och utveckling och då behöver fritidshemmets undervisning formas utifrån elevernas behov, så att deras lärande och utveckling gynnas (I45)". Undervisningen ska utgå från barnens

behov och intressen, den ska stärka elevernas förmågor på många olika sätt, exempelvis gällande samarbete och självförtroende. Så här skriver en respondent: ”Barnens inflytande och lekfullhet står i centrum (I 44)”. Noterbart är att de flesta svaren på denna fråga innehåller begreppet barn och inte elever.

Undervisning beskrivs även utifrån *innehållsliga perspektiv*, såsom vikten av språkträning, fysiska aktiviteter, läxläsning, de centrala områdena läroplanen, fri lek, skapande aktiviteter samt tematiska aktiviteter såsom anordnande av filmfestivaler eller skapande av adventskalendrar.

Undervisningens metoder kommenteras av många rektorer, alltifrån tematiska, till gruppriktade till individuella metoder. Även syftet med metoderna kommenterades; lekfullhet, lust, valfrihet ska styra valet av dem, men även läroplanens skrivningar. Följande två citat exemplifierar detta: ”Meningsfullhet och utvecklande verksamhet kopplade till läroplanen (I 26)”, ”Undervisningen ska ha en tydlig koppling till läroplanen men även vara upplevelse-baserad och situationsstyrd (I 34)”. Metoderna relateras även till vikten av goda lärmiljöer, spontana situationer och metoder som ”... förstärker livsnödvändiga förmågor som samarbete, ansvar och självförtroende/ självkänsla (I 9)”. Även lärarens medvetna handlingar i undervisningen i val av metoder betonas.

Sammanfattningsvis kan konstateras att rektorerna i sina svar kopplar undervisningsbegreppet mera till läroplanens skrivningar och till det specifika fritidspedagogiska uppdraget jämfört med svaren om didaktikbegreppet. Svaren är mera utförliga och konkreta jämfört med svaren kring didaktik. Vissa av svaren särskiljer sig medan andra liknar varandra jämförelsevis. De svar som är snarlika handlar om metoder, organisation och undervisning i allmänhet.

SLUTSATSER

Nedan redovisas och analyseras först studiens huvudsakliga resultat, följt av konklusioner.

Resultat

Rektorer för fritidshem ansvarar för ett stort antal elever, sammanlagt flera än dem som finns i gymnasieskolan (Skolverket, 2021a, 2022a). Deras kunskaper om och förståelse för verksamheten de ansvarar för är avgörande för dess kvalitet och elevers lärande (Bladh et al., 2018; Jarl et al., 2016), så även deras ledarskapskompetens för att skapa en framgångsrik skolenhet (Håkansson & Sundberg, 2016). Utgångspunkten för studien är särskiljande uppfattningar som framkommit i en tidigare studie (Boström et al., 2022a). Syftet är att få en fördjupad förståelse för rektorernas uppfattningar. Studien är relevant av

flera skäl; den kombinerar två forskningsområden som är tämligen eftersatta i den pedagogiska forskningen; fritidshemmets didaktik och rektorers uppfattningar om den verksamheten de leder, särskilt med avseende på fritidshem. Den belyser också ett område som starkt kritiserats av Skolinspektionen (2010, 2012, 2018) och Skolverket (2018) gällande bristande måluppfyllelse vad gäller lärandeuppdraget i fritidshem.

Resultatet visar att inga tydliga samband fanns mellan ålder, antal år i yrket och uppfattningar om didaktikbegreppet. En tes skulle ha kunnat vara att en äldre rektor med fler år inom verksamheten svarar annorlunda jämfört med yngre och mer oerfarna kollegor. En annan tes är att yngre rektorer under sin utbildning fått mer kunskap om didaktikbegreppet då detta är ett relativt nytt begrepp i fritidshemmet. Dock håller ingen av dessa teser i denna studie.

Endast två signifikanta skillnader fanns mellan hur väl rektorerna ansåg sig känna till begreppet didaktik i fritidshem och svaren på de 24 påståendena om vad begreppet kunde innebära. De rektorer som ansåg sig väl insatta i begreppet didaktik i fritidshemmet rankade påståendet om att *didaktik i fritidshem ofta belyses utifrån elevers perspektiv* signifikant högre än de som menade att de inte var så insatta i begreppet. En tolkning är att de som uppger att de är insatta i begreppet också har kunskap om de skrivningar som finns i läroplanen att fritidshemmets undervisning ska ta sin utgångspunkt i elevers intressen och behov, det vill säga att i fritidshemmets uppdrag betonas elevperspektivet. Detta kan indikera att de har insikt i den tyska traditionen där den didaktiska triangeln är central och där eleven utgör en av de tre noderna.

Påståendet att *didaktik i fritidshem handlar om hur elever ordnar och medverkar i verksamheten i fritidshem* skattades lägre av de rektorer som ansåg sig insatta, än av de som inte ansåg sig så insatta i begreppet. Detta kan också tolkas i samma riktning, nämligen att undervisningsbegreppet har breddats med den nya läroplanen och därmed har de rektorerna en lite annorlunda syn på personalens uppdrag i fritidshem. Det kan också tolkas som om att rektorerna anser att personalen ska ta en tydligare ledarroll. Lärarens roll är också tydligt framlyft i den didaktiska triangeln i den tyska traditionen. Resultat relaterar också till vad Jonsson (2020) fann i sin studie kring hur rektorer vill att personalen i fritidshem ska vara mer aktiva i elevers sociala relationer. Jonsson beskriver att hennes resultat skiljer sig åt mot andra studier där personal i fritidshem snarare framhåller att barnen själva ska lösa sociala relationer. Detta kan tyda på att rektorer har förväntningar på en mer undervisande roll. Detta stämmer också väl in mot den förskjutning som skett inom fritidshemmet i policydokument med en ökad betoning på undervisning (SFS 2010:100).

Gällande de övriga påståendena fanns alltså inga signifikanta skillnader mellan insatta och mindre insatta rektorer. Därmed kan konstateras att rektorerna har en relativ samsyn i frågan om de 24 påståendena relaterade till fritidshemsdidaktik.

Frågan om rektorers innehållsliga uppfattningar om didaktik- och undervisningsbegreppet visade några generella föreställningar om didaktikbegreppet; om *organisation, undervisning & lärande* samt *elever*. Dock kan konstateras att ingen djupare problematisering av begreppet kunde skönjas. Viss koppling går dock att se till den anglosaxiska traditionen där didaktik förstås handla om att implementera ett läroplansinnehåll, det vill säga organiseringen av innehållet. När det gällde undervisningsbegreppet var svaren innehållsmässigt mer omfattande och innehållsrika. Svaren kopplades till olika uppdrag, undervisningsmetoder och vissa innehållsliga perspektiv. Både metoder och innehåll kan spåras som bärande faktorer i den tyska didaktiska traditionen. Dessa resultat kan jämföras med Glaés-Coutts, (2021) som också påvisade ett kunskapsbehov hos rektorer om kärnbegreppet undervisning i fritidshem. En möjlig förklaring kan vara den som såväl Glaés-Coutts (2021) som Andersson (2020) framlägger, nämligen att majoriteten av rektorerna har sin identitet och organisatoriska tillhörighet i en annan skolform och därför har sina referensramar främst från skolkulturen.

Ett viktigt och särskiljande perspektiv mellan fritidshemmet och skolan är omsorgsuppdraget. I svaren från rektorerna kan inga didaktiska uppfattningar om detta skönjas. Det är problematiskt då just omsorgens didaktik bör få ett stort utrymme i verksamheten. Den skulle kunna kopplas till såväl den tyska traditionen, Klafkis (1997) konstruktiva didaktik och även de didaktiska frågorna (Hopmann, 1997) som till den anglosaxiska traditionen (Westbury, 2000). Om denna koppling tydliggörs kan det i fritidshemmets didaktik som särskiljer sig från skolans didaktik (Boström et al., 2022a, Boström et al., 2022b) artikuleras, preciseras, problematiseras och konkretiseras.

Konklusioner

Likt tidigare studier, som i Skolverkets kartläggning (2018), skattar rektorer sin kunskap om fritidshemmet som hög eller relativt hög, vilket skiljer sig markant från den kritik som exempelvis Skolinspektionen (2012, 2018) riktat mot rektors ledning av fritidshemmet. För att leda och organisera verksamheten gällande undervisningens kvalitet krävs samarbete med all personal (Skolinspektionen, 2018), vilket knappast torde åstadkommas med särskiljande uppfattningar om undervisningens utgångspunkter; didaktikens grundvalar. Om framgångsrik skolutveckling/-förbättring ska åstadkommas i fritidshemmet behövs ledarskapskompetens och kunskapsorientering (jfr Scheerens, 2016) för en kultur där personalen omfattar samma föreställningar med ett ömsesidigt samarbete (Herrera, 2010; Whitehead et al., 2012) för att även uppnå kvalitet i verksamheten (Adolfsson & Håkansson, 2021). I denna studie kan vi inte se att den förutsättningen med tanke på rektorernas uppfattningar. Möjligen är förståelsen för didaktikbegreppet underordnat och att problematiken snarare återfinns i rektorernas begränsade kunskaper om fritidshemmets innehåll och undervisning.

Viktigt att förtydliga är att forskningen kring didaktik och undervisning i fritidshem är i sin linda (Andersson, 2020; Glaés-Coutts, 2021; Jönsson, 2018; Löfgren et al., 2016; Ludvigssons & Falkner, 2019) och verksamhetens aktörer (personal, forskare, politiker med flera) inte har nått fram till en konsensus om vad didaktikbegreppet kan innefatta i fritidshemskontexten (Boström et al., 2022a). Det är därmed naturligt att rektorer tycker att de känner till begreppet, men att deras beskrivningar inte är så väl utvecklade. Men även ur detta perspektiv tycks rektorerna i denna studie överskatta sin kunskap om verksamhetens kärnfråga, didaktiken, och behöver få fördjupa sig inom detta område för att kunna leda undervisningen på ett bra sätt. Vissa spår av de två didaktiska traditionerna kan skönjas i svaren såsom eleverna, läraren, metoderna, innehållet och läroplansimplementering. Svaren som rektorerna i denna studie ger om didaktikbegreppet i fritidshem vittnar möjligen om deras tillhörighet i andra skolformer och att begreppet därför associeras mer till exempelvis grundskolan (jfr Andersson 2020; Glaés-Coutts, 2021). I sitt uppdrag har de också till uppgift att leda både skola och fritidshem vilket kan göra att de på ett uttalat sätt lyfter fram relationen dem emellan. Resultat som detta, och från andra studier om rektorers uppfattningar om och förståelse av fritidshemmets kärnbegrepp, visar en verklighet som inte är helt synkroniserad med lagstiftningens krav om att rektorer ska ha pedagogisk insikt (SFS 2010:800). Förvisso kan de ha pedagogiska insikter om andra verksamheter, men det behövs mera om fritidshemmets specifika särart.

Avslutningsvis visar denna studie vikten av att vidare studera rektors roll och kompetens i förhållande till fritidshemmets uppdrag utifrån olika aspekter. Komplexiteten i att leda olika skol- och verksamhetsformer, där fritidshem är en, behöver ytterligare uppmärksamhet både i forskning och i praktiken. Ett exempel är att den nationella rektorsutbildningen inte fokuserar specifikt fritidshemmets verksamhet, vilket gör att rektorerna även där hamnar i underläge, när det gäller specifik kompetens att leda och utveckla denna del av det svenska skolsystemet (jfr Glaés-Coutts, 2021).

NOTER

¹ Med begreppet skolifiering i denna kontext menas när fritidshemmet allt mer anammar skolans sätt att formalisera verksamheten och undervisningen.

² Med begreppet skolarisering i denna kontext menas att skolformen skjuts allt närmare grundskolans organisation och struktur på organisatorisk och politisk nivå.

REFERENSER

- Ackesjö, H. (2021). (Hur) Bidrar mer bedömning till ökat lärande? *Barn*, 1, 83-90.
<https://doi.org/10.5324/barn.v39i1.3838>
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolarization 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, H., Lindqvist, P., & Nordäng, U. K. (2019). “Betwixt and Between”: Leisure-time Teachers and the Construction of Professional Identities, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 884-898,
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466356>
- Adolfsson, CH. & Håkansson, J. (2021). Local education authority’s quality management within a coupled school system: Strategies, actions, and tensions. *Journal of Educational Change*, 1389–2843, 1573–1812,
<https://doi.org/10.1007/s10833-021-09414-6>
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger - i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02.pdf>
- Andersson, R. (2020). Policy and identification: Exploring the influence of identity perceptions on school leader sense-making in the Swedish school-age Educare. *Management in Education*, 1–7. <https://doi.org/10.1177/0892020620953594>
- Augustsson, G. (2018). The complexities of leisure-time center staff’s leadership in the leisure-time center learning environment. *Cogent Education*, 5(1), 1451670.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1451670>
- Bladh, G., Stolare, M., & Kristinasson, M. (2018). Curriculum principles, didactic practice and social issues: Thinking through teachers’ knowledge practices in collaborative work. *London Review of Education*, 16(3), 398–413.
<https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.04>
- Boström, L., & Augustsson, G. (2016). Learning Environments in Swedish Leisure-time Centres: (In)equality, ‘Schooling’, and Lack of Independence. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 125-145.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24779>
- Boström, L., & Berg, G. (2018). Läroplansimplementering och korstryck i fritidshemmets arbete. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2, 107-132.
<https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.6>
- Boström, L., & Haglund, B. (2020). Att leda fritidshemmets aktiviteter. I G. Berg, F. Sundh, & C. Wede (Red), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet*. (s. 309–326). Studentlitteratur.

- Boström, L., Elvstrand, H., & Orwehag, M. (2022a). *Didactics in School-Age Educare Centres – An Unexplored Field but With Distinctive Views*. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100333>
- Boström, L., Orwehag, M., & Elvstrand, H. (2022b). På spaning efter fritidshemmets didaktik. *Acta Didactica Norden*, 16, 1–27. <https://doi.org/10.5617/adno.8834>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (ss. 57–71). American Psychological Association.
- Bryman, A. (2014). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Elvstrand, H., Boström, L., & Orwehag, M. (opublicerat manus). En forskningsöversikt om undervisning i fritidshem – möte mellan tradition och förändring.
- Glaés-Coutts, L. (2021). The Principal as the Instructional Leader in School-Age Educare. *Leadership and Policy in Schools*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2019792>
- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers* [Doktorsavhandling, Western Michigan University]. <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1570&context=dissertations>
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. I I. M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 198–214). Studentlitteratur.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling – forskning om skolförbättring och målnuppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2016). Skolans organisation påverkar resultaten. I *Vetenskapsrådets Resultatdialog 2016*, ss. 72–77. https://www.vr.se/download/18.5f55e5e81618e003b7066f9e/1555337702979/Resultatdialog_VR_2016.pdf
- Jonsson, K. (2018). *Socialt lärande – arbetet i fritidshemmet* [Licentiatuppsats, Mälardalens högskola]. Hämtad från <http://mdh.divaportal.org/smash/get/diva2:1231356/FULLTEXT03.pdf>
- Jonsson, K. (2020). Principals' Perspectives on Pupils' Social Learning in Swedish School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.02>
- Jonsson, K. (2021). Principals' vision of social learning in school-age educare, *Early Years*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1997934>
- Kane, E., & Holmberg, L. (2020). Den tacksamma leken – Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2–3), 92–113. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>

- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 215–228). Studentlitteratur.
- Lager, K. (2020). Possibilities and impossibilities for everyday life: Institutional spaces in school-age educare. *International Journal for Research on Extended Education*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap: hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* [Doktorsavhandling, Högskolan för Lärande & Kommunikation, Jönköping]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf?fbclid=IwAR2UiCuK9TaPfa-zwrpCk6wu5vZqQZMjn3W8-ykBVdFUyHtWh54nVbdjxiU>
- Ludvigsson, A., & Falkner, C. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet. Lärare i fritidshem institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 13–26. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1181>
- Löfgren, R., Elvstrand, H., Jansson, M., & Löfgren, H. (2016). Hur reformer styr verksamhet på fritidshem. *Venue*, 5(1), 1–5. <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1657>
- Pihlgren, A. S. (2018). *Leda fritidshemmet. Praktika för skolledare*. Studentlitteratur.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Springer.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analysis of school and teaching effectiveness*. University of Twente. Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management. <https://research.utwente.nl/en/publications/review-and-meta-analysis-of-school-and-teaching-effectiveness>
- SFS, 1993:100. Högskoleförordningen. Utbildningsdepartementet, https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- SFS 2010: 800. Skollagen. Utbildningsdepartementet . https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. (Kvalitetsgranskning 2010 nr. 3). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/fritidshem/rapport-kvalitet-fritidshem.pdf>
- Skolinspektionen (2012). *Rektors ledarskap – med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. (Kvalitetsgranskning 2012 nr. 1). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/ Rektor-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>

- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet – inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. (Kvalitetsgranskning 2018).
https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/fritidshem/fritidshem_rapport_2018.pdf
- Skolverket (2016). *Fritidshemmet – Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3720>
- Skolverket (2018). *Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen En utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet*. Rapport 474.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/nya-laropansdelar-for-fritidshemmet-och-forskoleklassen>
- Skolverket (2021a). *Elever i gymnasieskolan läsåret 2020/21*. Beskrivande statistik. Dokumentdatum: 2021-03-11. Dnr 2020:798
- Skolverket (2021b). *Rektors ansvar*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/rektorns-ansvar>
- Skolverket (2022a). *Elever och personal i fritidshemmet läsåret 2021/22*. Beskrivande statistik.
<https://www.skolverket.se/download/18.262ce2f417f697ebbea348e/1649140889946/pdf9606.pdf>
- Skolverket (2022b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Norstedts Juridik.
- SOU 2020:34. Utredningen om fritidshem och pedagogisk omsorg (2020). *Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. Norstedts juridik.
- Universitetskanslersämbetet (UKÄ) (2019). *Första resultaten klara i omfattande kvalitetsgranskning av lärarutbildningarna*. <https://www.uka.se/om-oss/aktuell/nyheter/2019-04-16-forsta-resultaten-klara-i-omfattande-kvalitetsgranskning-av-lararutbildningarna.html>
- Westbury, I. (2000). Teaching as reflective practice. What might didactic curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German didactic tradition* (s. 15-39). Routledge.
- Whitehead, B.M., Boschee, F., & Decker RH, (2012). *The principal: Leadership for a global society*. Sage.
- Wickman, P. -O., Hamza, K., & Lunnegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga modeller. *NorDiNiNa*, 14(3), 239–246. <https://journals.uio.no/nordina/article/download/6148/5421/19182>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Netigate, <https://www.netigate.net/sv/>

BILAGA 1

Tabell 1.

Korrelationer mellan åldersgrupp och de fyra särskiljande påståendena

		Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho	Åldersgrupp	1,000		51
	1). Didaktik i fritidshem... skiljer sig inte på något avgörande sätt från didaktik i skolan.	0,082	0,625	38
	2). Didaktik i fritidshem... bör på ett tydligt sätt knyta an till det som för tillfället behandlas i skolan.	- 0,114	0,501	37
	3). Didaktik i fritidshem.. har ett fokus på att underlätta elevers möjligheter att ta till sig lärande under skoldagen	- 0,229	0,172	37
	4) Didaktik i fritidshem.. handlar om hur fritidshemmet på bästa sätt ska understödja och förstärka det ämnesanknutna lärandet i skolan	- 0,088	0,611	38

Tabell 2.

Korrelationer mellan antal arbetsår och de fyra särskiljande påståenden

		Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	N
Spearman's rho	Antal år inom det fritidspedagogiska fältet	1,000		51
	1) Didaktik i fritidshem... skiljer sig inte på något avgörande sätt från didaktik i skolan.	0,219	0,186	38

2) Didaktik i fritidshem... bör på ett tydligt sätt knyta an till det som för tillfället behandlas i skolan.	0,125	0,461	37
3) Didaktik i fritidshem... har ett fokus på att underlätta elevers möjligheter att ta till sig lärande under skoldagen	0,063	0,172	37
4) Didaktik i fritidshem... handlar om hur fritidshemmet på bästa sätt ska understödja och förstärka det ämnesanknutna lärandet i skolan	0,244	0,152	38

***. Korrelationen är signifikant på 0,01-nivån (2-tailed).*

Tabell 3.

Kännedom om begreppet didaktik i fritidshem och 24 påståenden

	Correlation Coefficient	Sig. (2-tailed)	Exact Sig. (2-sided test)	N	
Spearman's rho	Begreppet DIDAKTIK I FRITIDSHEMMET: 24 påståenden	1,000		51	
	a) ... utgår från pedagogiska intentioner om hur undervisning ska göras.	- 0,133	0,433	0,179	37
	b) ... försiggår på en specifik plats i fritidshemmet.	- 0,101	0,556	0,974	37
	c) ... bör främst inriktas mot de centrala områdena som tas upp i läroplanens kapitel 4.	- 0,041	0,810	0,703	38
	d) ... belyses oftast utifrån elevers perspektiv.	- 0,288	0,088	0,015**	38

e) ... fångar tillfällen till lärande som uppstår i situationen exempelvis då pedagoger interagerar med barnen.	- 0,018	0,915	0,823	38
f) ... är strävanden eller aktiviteter som planeras utifrån läroplansmål.	- 0,023	0,893	0,745	38
g) ... är strävanden eller aktiviteter som planeras utifrån långsiktiga mål.	- 0,021	0,902	0,510	38
h) ... handlar om att på ett medvetet sätt strukturera verksamheten så att allt hänger ihop.	- 0,041	0,807	0,800	38
i) ... handlar om hur lärare i fritidshem förstår och artikulerar fritidsverksamheten.	0,043	0,798	0,745	38
j) ... handlar om hur elever ordnar och medverkar i verksamheten i fritidshem.	0,423**	0,010	0,032**	38
k) ... handlar om att elevers aktiviteter i fritidshemmet är relaterade till varandra och i en kontinuerlig rörelse och utveckling.	0,104	0,541	0,604	38
l)... innefattar även läroplansteoretiska perspektiv.	- 0,157	0,362	0,177	38
m) ... handlar om att såväl väga in elevernas egenvalda aktiviteter som pedagogernas planering.	- 0,205	0,218	0,128	38
n) ... sätter relationsskapande i centrum där andra ämnesområden används som medel för pedagogernas arbete med elevers relationer.	0,040	0,818	0,679	38

o) ... handlar om att fostra elever mot utveckling av demokratisk kompetens.	- 0,018	0,917	0,330	37
p) ... skiljer sig inte på något avgörande sätt från didaktik i skolan.	- 0,038	0,823	0,870	37
q) ... bör på ett tydligt sätt knyta an till det som för tillfället behandlas i skolan.	- 0,117	0,491	0,360	37
r) ... innefattar även implementering av styrdokument.	0,008	0,962	0,766	38
s) ... innefattar även personalens ledarskap.	- 0,030	0,861	0,604	38
t) ... handlar om samverkan mellan hem/vårdnadshavare.	0,004	0,981	0,499	38
u) ... omfattar hur kunskaper, värden och erfarenheter ska förstås och organiseras i konkreta undervisnings- och lärsituationer.	- 0,201	0,232	0,212	38
v)... har ett fokus på att underlätta elevers möjligheter att ta till sig lärande under skoldagen.	0,079	0,643	0,742	38
w)... handlar om hur fritidshemmet på bästa sätt ska understödja och förstärka det ämnesanknutna lärandet i skolan.	0,129	0,453	0,922	37
x)... belyses oftast utifrån hur undervisningen/ verksamheten omsätts i fritidshemmets praktik.	0,041	0,916	0,669	37

BILAGA 2

Tabell 1.

Didaktik i fritidshem skiljer sig inte på något avgörande sätt från didaktik i skolan.

		Åldersgrupp								Total	
		31-35 år	36-40 år	41-45 år	46-50 år	51-55 år	56-60 år	61-65 år	66- år		
b) Didaktik i fritidshem skiljer sig inte på något avgörande sätt från didaktik i skolan.	Stämmer helt	Count	0	1	4	3	2	0	0	0	10
		% within Åldersgrupp	0,0%	50,0%	50,0%	30,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	26,3%
	Stämmer ganska bra	Count	0	0	1	5	2	1	2	0	11
		% within Åldersgrupp	0,0%	0,0%	12,5%	50,0%	25,0%	20,0%	100,0%	0,0%	28,9%
	Stämmer lite grand	Count	0	0	2	2	3	4	0	0	11
		% within Åldersgrupp	0,0%	0,0%	25,0%	20,0%	37,5%	80,0%	0,0%	0,0%	28,9%
	Stämmer inte alls	Count	2	1	1	0	1	0	0	1	6
		% within Åldersgrupp	100,0%	50,0%	12,5%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	100,0%	15,8%
	Total	Count	2	2	8	10	8	5	2	1	38



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBeredningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Lena Boström, Helene Elvstrand, Monica Orvehag]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.06>

% within Åldersgrupp	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
-------------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

* Åldersgrupp Crosstabulation

Tabell 2.

Didaktik i fritidshem... skiljer sig inte på något avgörande sätt från didaktik i skolan. Chi²-test.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Chi-Square Tests			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Significance	Monte Carlo Sig. (2-sided) 99% Confidence Interval		Significance	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	37,015 ^a	21	0,017	,006 ^b	0,004	0,008			
Likelihood Ratio	34,484	21	0,032	,045 ^b	0,040	0,050			
Fisher-Freeman-Halton Exact Test	25,459			,054 ^b	0,048	0,060			
Linear-by-Linear Association	,024 ^c	1	0,876	,882 ^b	0,874	0,891	,461 ^b	0,448	0,473
N of Valid Cases	38								

a. 32 celler (100,0%) har förväntat antal mindre än 5. Minsta förväntade antal är ,16.

- b. Baserat på 10 000 samplade tabeller med start 92208573.
- c. Den standardiserade statistiken är 156.

Kartläggning av elevers kunskaper och kompetenser på Språkintröduktionsprogrammet

Åsa Wedin

Institutionen för språk, litteratur och lärande, Högskolan Dalarna

ABSTRACT

I denna artikel studeras användning av Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever på Språkintröduktionsprogrammet. Studien bygger på innehållsanalys av material i form av kartläggningsdokument, individuella studieplaner (ISP) och betyg från en skola, med användning av det teoretiska begreppet *funds of knowledge*. Analysen bekräftar tidigare påvisade brister vad gäller kartläggning av elevers kunskaper och kompetenser på Språkintrö, liksom låg grad av användning av kartläggningens resultat för planering av enskilda elevers undervisning. I synnerhet saknades tydlig dokumentation vad gäller elever med tidigare kort skolbakgrund och särskilt rörande vardagskunskap. Kopplingen mellan kartläggningsdokument och ISP var svår att utläsa, främst beroende på att kartläggningarna inte var kompletta och inga tydliga skillnader framträdde mellan olika elever när det gäller vilka ämnen och kurser de planerades för. Även dokumentationen genom ISP var bristfällig, bland annat genom att inga uppgifter om enskilda elevers stödbehov fanns. Man kan alltså konstatera att kartläggning och ISP vid denna skola inte spelat avsedd roll för planering av enskilda elevers undervisning. Kartläggning och ISP dokumenterades främst som uppmärksammade elevernas bristande kompetens, i stället för att utgöra viktiga redskap för studieplanering. Studien aktualiserar såväl kunskapsbehov som behov av tydligare riktlinjer och stöd.

INLEDNING

I denna artikel studeras användning av Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända elever i relation till annan dokumentation av elevers studiegång och



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Åsa Wedin]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.07>

studieresultat. En grundläggande förutsättning för det svenska skolväsendet är att det ska vara rättssäkert och likvärdigt (Skollagen, SFS 2010:800, 1 kap. 9 §). När det gäller elever som kommer till Sverige under skoltiden är det därför nödvändigt att en inledande kartläggning av tidigare kunskaper och erfarenheter genomförs för planering av deras utbildning. Med anledning av tidigare upplevda behov av stöd för lärares inhämtning av sådan kunskap (Skolverket, 2008; Skowronski, 2013) har ett underlag för kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter utarbetats av Skolverket (2016a). Sedan 2016 är genomförande av en sådan obligatorisk för nyanlända elever i grundskolan (SFS 2010:800, 3 kap. 12c§; SKOLF 2016:10), och senare även för gymnasieskolans språkintruktionsprogram (Skolverket, 2020). Kartlägningsmaterialet ska stödja rektorer och lärare i deras undervisningsplanering, utgöra ett underlag för att ”planera och anpassa undervisningen till elevens förutsättningar och behov” (2016a, s. 3) och det ska tillsammans med elevers ålder och personliga förhållanden beaktas vid beslut om placering i årskurs och åldersgrupp.

Språkintruktionsprogrammet (hädanefter Språkintrö) är det program dit nyanlända elever i åldrarna 16-19 år hänvisas under den tid det tar innan de kvalificerat sig för ett nationellt program (SFS 2010:2039, 6 kap. 7§, se även 2010:800 17 kap. 14 a §). Huvuddelen av undervisningen utgörs av svenska som andraspråk (sva) och eleverna ska även ges möjlighet att komplettera tidigare studier utifrån enskilda behov. För att bli antagen på ett nationellt program krävs godkända betyg från årskurs 9 i ämnena matematik, engelska och svenska/sva samt minst fem ämnen till. När det gäller Språkintrö visar rapporter (t.ex. Skolinspektionen, 2017) och tidigare forskning på brister, bland annat när det gäller hur elevers tidigare kunskaper och erfarenheter tas tillvara (Bjuhr, 2019; Bomström Aho, 2018; Hagström, 2018; Sharif, 2017; Skowronski, 2013; Wedin, 2021a, 2021b). Skowronski (2013), Bomström Aho (2018) och Wedin (2021a) fann elever som var frustrerade över att studera på vad de upplevde som för låg nivå och över att inte komma vidare. Även Hagström (2018) fann att om snabb progression möjliggjorts för vissa elever hade andra elever erfarenheter av organisatoriska hinder som stoppade dem. Behovet av ökad individanpassning av undervisningen och ökad flexibilitet framhölls av Skowronski (2013). Sharif (2017) fann att fokus lades på upplevda kunskapsbrister hos eleverna som därmed i stor utsträckning fick börja om från början med sådant de tidigare studerat, samtidigt som eleverna uttryckte höga utbildningsambitioner. Även Hagström (2018) fann elever vars tidigare kunskap inte tillskrevs något värde och som upplevde studierna som bortslösad och förlorad tid genom att eleverna fick upprepa tidigare studier. Hagström (2018) framhåller risken med att lång och utdragen tid i intruktionsprogram kan ha negativ påverkan på motivation och självbild och visade även, liksom Sharif (2017), på elevernas svaga position när det gäller inflytande över den egna studiesituationen.

Skolverkets (2016a) kartläggningsmaterial utgör ett viktigt verktyg för en inledande planering av undervisningen för varje enskild elev. Samtidigt sätter ett styrdokument som ett kartläggningsmaterial ramar för vilka former av kunskap och kompetenser som synliggörs. Med anledning av att kartläggningsmaterialet är relativt nytt är det av intresse att studera vilken betydelse det kan ha för enskilda elevers möjligheter till skolframgång, genom analys av relationer mellan kartläggningsverktygets användning, elevers individuella studieplaner (SFS 2010:800, 3 kap. 12 g §) och slutbetyg.

Det specifika syftet med denna studie är att undersöka dokumentation av elevers kunskap och kompetenser på Språkintrö i form av kartläggningsdokument, individuella studieplaner och betyg. Följande frågeställningar kommer att användas:

1. Vilka kunskaper och kompetenser uppmärksammas i Skolverkets kartläggningsmaterial?
2. Vilka kunskaper och kompetenser synliggörs i dokument från genomförda kartläggningar?
3. I vilken mån kan utfallet av kartläggningarna spåras i enskilda elevers individuella studieplaner och slutbetyg?

KARTLÄGGNING FÖR PLANERING PÅ SPRÅKINTRO

Vikten av att nyanlända elevers tidigare kunskaper och erfarenheter kartläggs är väl underbyggd (se bl.a. Bomström Aho, 2018; Cummins 2000, 2017; Holm, 2017; Holm & Bagge Kousholt, 2019; Lund & Lund 2016;) och kartläggningens betydelse på Språkintrö har bland annat framhållits av Skolverket (2008) i allmänna råd. I Skolförordningen (SFS 2010:2039, 6 kap. 7 §) betonas att detta behöver ske såväl vid elevens ankomst som kontinuerligt så att ”eleven så snart som möjligt ska komma vidare i sin utbildning”. Ansvaret för den inledande bedömningen läggs på rektor, och den ska genomföras om den ”inte är uppenbart onödig” (2010:800, 12 c §). Skolverket (2011) betonar vikten av kartläggning och utarbetande av planer för att elevens utbildning ska kunna fortsätta så snart som möjligt. En individuell studieplan (ISP) ska upprättas för varje elev och denna ska revideras vid behov (SFS 2010:800, 3 kap. 12 g §; Skolverket, 2016b). Elevens ISP ska upprättas senast inom två månader från mottagandet, vara långsiktig och ”beskriva hur eleven ska uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program utifrån elevens mål. Den ska innehålla uppgifter om utbildningens huvudsakliga innehåll och planerade stödåtgärder.” (SFS 2018:1303) samt revideras löpande.

TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

I denna studie är frågor om olika slag av kunskap och kompetens i relation till vad som kan kallas vardagskunskap och skolkunskap relevanta. Detta gäller i synnerhet studiens fokus på dokumentation av nyanlända elevers kunskap och kompetens genom kartläggning, där synliggörande av kunskap och kompetens från andra sammanhang än det svenska är av betydelse, och där särskild hänsyn ska tas till sådan kunskap som härrör från sammanhang utanför formell skolkontext. Inom andraspråksforskning har sådana relationer uttryckts med fokus på språkliga aspekter, exempelvis av Cummins (1979, 2000) i form av Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) kontra Cognitive Advanced Language Proficiency (CALP). Hornbergers *Continua of Biliteracy* (Hornberger, 1989, 2003) lyfter aspekter av språk, särskilt litteracitet, i relation till maktfrågor i form av minoritets- och majoritetsaspekter. I hennes modell formar sammanhang, medier, innehåll och utveckling kontinuer som möjliggör ett fokus på enskilda aspekter i relation till andra och till en helhetsbild.

Bernstein (1999, 2000) använder begreppen horisontella och vertikala diskurser för att kontrastera vardagskunskap med skolkunskap och för att visa dessas ömsesidiga beroende av sin sociala kontext där de föreskrivs och konstitueras. Han använder horisontell och vertikal som metaforer för de skillnader han ser vad gäller kunskapens organisation mellan vardagliga och muntliga sammanhang och skolsammanhang. I en studie av elevers litteracitet i och utanför skolan argumenterade Moss (2010) för att vertikala diskurser i sig är motståndskraftiga gentemot de horisontella. Detta innebär en risk för att vissa slag av kompetenser som elever från marginaliserade grupper har med sig ”either remain undervalued and excluded; or in the process of transfer into a pedagogic setting, be effectively recontextualised into something else” (Moss, 2010, s. 159), vilket när det gäller den aktuella elevgruppen kan vara särskilt aktuellt för elever med kort eller ingen tidigare skolgång, vars tidigare kunskap och erfarenhet riskerar att inte uppmärksammas i tillräcklig grad.

Genom begreppet *funds of knowledge* (González m.fl., 2005) riktas fokus på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper baserade i vardagslivet och på hur dessa kan utgöra en resurs i undervisningen. Ivanič (2009) talar om *funds of knowledge* i form av vardagserfarenheter i relation till skrift som barn och vuxna har med sig och som är av värde för formella studier. Värdet av att synliggöra människors praktiker i vardagslivet vad gäller skrift, som resurs för lärande i skolan i form av vad man kallar *vernacular literacies*, har betonats av forskare som bland annat Barton m.fl. (2000) och Gee (2003), vilket har bidragit till att medvetandegöra lärare om värdet av vardagslivets läsande och skrivande.

Begreppet *funds of knowledge* har främst använts i relation till undervisningsplanering och undervisningens innehåll, för att öka elevernas engage-

mang (González m.fl., 2005) och som stöd för akademiskt lärande (Subero m.fl., 2017). Användning av elevernas funds of knowledge undersöktes av Vilman och Gilde (2021), som fann positiva effekter huvudsakligen inom sociala och personliga domäner. I denna studie kommer funds of knowledge att användas för att analysera dokumentation i form av kartläggningsverktyg, individuella studieplaner och betyg. På så sätt riktas intresset mot synliggörande av olika slags kunskaper och kompetenser där språkliga aspekter ingår som en del bland andra. Det innebär att funds of knowledge här innefattar alla slags kunskaper och kompetenser, såväl sådana som härrör från skolsammanhang som sådana som utvecklats utanför skolan.

MATERIAL

Det material som använts i studien är Skolverkets kartläggningsmaterial kombinerat med material som har skapats inom ramen för en större studie, projektet Nyanlända elever i svensk gymnasieskola, 2018-2021, genom insamling under två år på Språkintrö på en gymnasieskola, här kallad Häggskolan. Materialet från Skolverket består av en informationsdel samt material för kartläggning i tre steg. Materialet från skolan är dokument från kartläggningar, ISP:ar och betygsdokument. Vid studiens start var 120 elever inskrivna på programmet vid Häggskolan och vid studiens avslut 70. Omfattningen av elever var hög och uppskattningsvis 150 elever var inskrivna del av eller hela denna tid på programmet.

Inom ramen för projektet samlades 120 ISP:ar in för ena läsåret och 102 för det andra. Samtliga slutliga betygsdokument från de två åren (vt 19 och vt 20, totalt betyg för 75 elever) samlades in efter de två åren och kartläggningsdokument för 18 elever tillgängliggjordes av rektor och den lärare som var ansvarig för genomförande av dessa. För var och en av dessa 18 elever finns ISP för ett eller två läsår och för sex av dem finns betygsdokument. För att studera kartläggningen i relation till övriga dokument kommer i huvudsak dokument för dessa 18 elever att användas. I tabell 1 ges en översikt över dokument som använts från den aktuella skolan.

Tabell 1.

Översikt över använda dokument från Häggskolan

Elev	Datum för kartläggning	ISP 18/19	ISP 19/20	Betyg vt 19	Betyg vt 20
1	180611	x	x		x
2	190109		x		
3	180823	x	x	x	
4	180614	x	x		
5	190506		x	x	
6	180221	x	x	x	

7	181009	x	x		
8	181115	x	x		
9	180319	x	x		
10	181023	x	x		
11	180828	x	x		
12	180409	x	x	x	
13	180618	x	x		
14	180216	x	x	x	
15	190213		x		
16	190402		x		
17	180829		x		
18	181105	x	x		

Analysen genomförs i form av en kvalitativ innehållsanalys (Krippendorff, 2019) av de utvalda dokumenten, med fokus på elevers funds of knowledge i form av kunskap och kompetenser av olika slag som uppmärksammas i de olika dokumenten, såväl från skolsammanhang som från informella och vardagliga sammanhang.

Etiska frågor har beaktats genom hela studien och material har förvarats så att åtkomst har förhindrats för andra än projektets forskare. Projektet har etikprövats (EPN Linköping, Dnr. 2018-191-31) och material presenteras här på sätt som ska förhindra igenkännande.

RESULTAT

Först presenteras resultatet från innehållsanalysen av Skolverkets kartläggningsmaterial, med fokus på vilka funds of knowledge som uppmärksammas, följt av ett avsnitt om de funds of knowledge som uppmärksammas i de genomförda kartläggningarna. Därefter kommer spår av utfallet av kartläggningarna att sökas i de enskilda elevernas ISP:ar och slutligen relateras elevers slutbetyg till respektive kartläggningsdokument och ISP:ar.

Funds of knowledge som uppmärksammas i Skolverkets kartläggningsmaterial

Skolverkets kartläggningsmaterial presenteras på en webbsida (Skolverket, 2016a) med länkar till en bedömningsportal där aktuella dokument finns tillgängliga. Materialet är uppdelat i tre steg, 1) språk och erfarenheter, 2a) litteracitet och 2b) numeracitet samt 3) elevens ämneskunskaper. För grundskolan är de två första stegen obligatoriska medan det tredje är frivilligt att genomföra. Vid Språkintrö på Högskolan användes bara steg 1 och 2 varför enbart dessa kommer att behandlas här. Det analyserade materialet består av en informationsdel samt material för steg ett och två. En översikt över analyserat material ges i tabell 2. Kompletterande filmer som också finns på webbsidan har inte använts i denna studie.

Tabell 2.*Kartläggningsmaterial från Skolverket analyserat här*

Steg 1	Rubrik	Antal sidor
	Information till rektorer och lärare om kartläggningsmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper	19
	Lärohandledning: Språk och erfarenheter	11
	Samtals- och dokumentationsunderlag Språk och erfarenheter	12
	Kartläggningsprofil: Språk och erfarenheter	3
Steg 2		
Litteracitet		
	Lärohandledning: Litteracitet	19
	Materialets struktur	1
	Litteracitet: Bilder	5
	Kartläggningsprofil: Litteracitet	2
	Samtals- och dokumentationsunderlag, två spår, A och B, på svenska, underlagen finns på 37 språk	14 respektive 10 s
	Bedömningsunderlag för spår B	31
Steg 2		
Numeracitet		
	Lärohandledning: Numeracitet	9
	Samtals- och dokumentationsunderlag, två spår, och här har <i>Elever 9 år eller äldre</i> valts	8
	Bild	1
	Konkret material (att klippa isär)	3
	Kartläggningsprofil: Numeracitet	1

Materialet består av översiktsinformation samt för varje del lärohandledning, samtals- och dokumentationsunderlag och en mall för en kartläggningsprofil. Samtliga dokument finns tillgängliga på webbsidan och är nedladdningsbara, kartläggningsprofilerna som skrivbara filer.

I den information som ges i de olika dokumenten betonas att materialet ska ge underlag för framtida undervisningsplanering genom att samla information om elevens generella kunskaper och förutsättningar för vidare studier. Fokus ska läggas på elevens tidigare användning av språk och särskilt i autentiska sammanhang. Hur språkanvändningen varierar utifrån sammanhang och syfte nämns, liksom begrepp som ”vardagsspråk” och ”det skriftspråksbaserade språket i skolan”. Val av språk att använda vid kartläggningen ska göras såväl för steg 1 som steg 2 och tydliga anvisningar ges om olika avväganden som bör göras vid detta val samt om användning av tolk eller andra personer med specifik språklig kompetens. Hela steg 1 har tydligt fokus på språk,

och anvisningar ges vad gäller problem med användning av begrepp som ”modersmål” och ”andraspråk”. Både när det gäller litteracitet och numeracitet betonas att fokus är på elevens användning i olika sammanhang och för olika syften. Särskilt nämns variation mellan användning av språk, skrift och matematiskt tänkande i vardagliga sammanhang och i skolundervisning. Läraren ges anvisningar om hur materialet kan anpassas för olika åldrar och för elever med varierande skolgång, exempelvis för elever som saknar skolgång helt. Särskilt för den senare gruppen rekommenderas att uppmuntra berättande om vardagliga sysslor och uppmärksamma förmågor som visas genom dessa. Steg 1 består till stor del av öppna huvudfrågor med förslag till uppföljningsfrågor och ger utrymme för lärarens egna anteckningar. Särskilt framhålls vikten av att fråga om elevens förväntningar, för att få kunskap om elevens referensramar. Litteracitetsdelen består av två spår utifrån elevernas nivå av litteracitetsförmåga och numeracitetsdelen är åldersindeldad för elever under eller över 9 år. Båda dessa delar kopplas i lärarhandledningen till läroplanen men i texterna uppmuntras lärare att utgå från elevernas behov och förutsättningar och betona fokus på deras erfarenheter. Exempel ges på hur kartläggningsprofiler kan utformas.

I anvisningarna anges att vart och ett av de tre stegen, 1, 2a och 2b, förväntas ta cirka 70 minuter och vikten av noggranna förberedelser betonas. Anvisningar ges för varje del om vilken kompetens genomförande lärare bör ha, för steg 1 modersmållärare, flerspråkig ämneslärare eller lärare i svenska som andraspråk med tolk, för steg 2a lärare i svenska som andraspråk med tolk eller modersmållärare med motsvarande kompetens och kunskaper och för 2b lärare med matematisk ämneskompetens.

Sammantaget är det en omfattande kartläggning som framträder genom det officiella materialet, där själva genomförandet förväntas ta 3,5 timmar i anspråk av kvalificerade lärare med tillgång till tolk i relevant språk. Därtill kommer förberedelse, bearbetning av materialet, övergripande bedömning och utarbetande av sammanfattande rekommendationer. Med tanke på att resultatet sedan förväntas överlämnas till rektor och kommuniceras med aktuella lärare är det en stor uppgift som åläggs skolan. I hela materialet betonas betydelsen av att skapa information om elevers tidigare kunskap och kompetenser i sammanhang som både är kopplade till användning i vardagsliv och eventuell tidigare skolgång. Samtidigt framhålls vikten av ett brett perspektiv på kunskap och kompetens genom hela processen, liksom av att lyssna in elevers tankar om sina erfarenheter. Materialet har ett brett fokus vad gäller funds of knowledge, såväl skolrelaterad kunskap som sådant som härrör från sammanhang utanför skolan. Utifrån Bernsteins (2000) horisontella och vertikala diskurser kan man konstatera att även om materialet främst uppmärksammar vad han kallar vertikala diskurser, vilket kan förväntas i skolsammanhang, betonas samtidigt vikten av att uppmärksamma andra typer

av kunskap vid bedömning av placering och planering för fortsatt undervisning.

Funds of knowledge som uppmärksammas i kartläggningsdokumenten

Kartläggningsdokumenten för de 18 elever som används i studien representerar cirka 12 % av de elever som under denna tid fanns inskrivna på språkintrö på skolan och den orsak som angivits för varför många elever inte är kartlagda är tidsbrist. Kartläggningsdokumenten är av varierande omfattning och karaktär; den kortaste omfattar tre sidor och den mest omfattande 54. I ett fall består dokumentet inte av Skolverkets material utan av ett lokalt material från den egna kommunen. Vid analysen av dokumenten uppstår många frågetecken på grund av att olika delar saknas, så som sammanställningar av resultaten och ibland den ena av 2a och 2b. För att få en förståelse för just hur elevers kunskap och kompetenser uppmärksammas har här i vissa fall tolkningar behövt göras, när explicita bedömningar inte är uttryckta. Ett exempel är i ett fall där ingen explicit rekommendation för placering av elev finns i materialet men den implicit går att utläsa från bedömningstexten. Detta har markerats med kursiv i tabell 3.

Av de 18 kartläggningarna är 13 genomförda av lärare A, en av lärare B och tre av lärare C, samtliga med lärarexamen men utan eller med begränsad svakompetens. Tolk har använts ibland men tydlig markering om på vilket sätt och var saknas. I den kartläggning som genomförts med lokalt material saknas namn på den som genomfört kartläggningen. I kartläggningens steg 1 har elevernas tidigare skolgång bedömts liksom generellt om de bör placeras i en årskurs som stämmer med åldern, eller högre eller lägre. I denna del ges också ett kort narrativ om elevens bakgrund, förväntningar och drömmar. Dessutom anges hur många år eleven uppger sig ha studerat olika skolämnen och vilken typ av undervisning denna har vana vid. I kartläggningens steg två, 2a och 2b, har en sammanfattande bedömning gjorts på liknande sätt vad gäller litteracitet och numeracitet. Narrativen är i vissa fall innehållsrika och kan behandla uppväxt på landet, erfarenhet av yrkesarbete, att eleven har egna barn kvar i hemlandet och att någon befinner sig i konflikt med familjemedlemmar. I någon nämns yrkesdrömmar, favoritämne i skolan eller vilken typ av undervisningsformer eleven har tidigare vana av. För en elev nämns att denne, vid en fråga utifrån en läst text, ”höll en föreläsning för kartläggaren om urbaniseringens för- och nackdelar”. Denna elev blir sen bedömd med hög kunskapsnivå generellt. Dessa narrativ är skrivna för hand och relativt svårlästa. När det gäller föreslagen årskursplacering generellt har detta inte beaktats här eftersom samtliga kartlagda redan varit antagna till Språkintrö och andra alternativ som kunde vara aktuella, nationellt gymnasieprogram eller komvux, är beroende av uppvisade betyg eller ålder och inte aktuellt i något av dessa fall. Enbart bedömning av placering i relation till ålder när det

gäller litteracitet och numeracitet har beaktats eftersom detta bör påverka placering i undervisningsgrupp inom Språkintrö och även val av ämneskurser. I tabell 3 ges en överblick över utfallet vad gäller skolgång och rekommenderad placering för dessa 18 elever.

Tabell 3.

Utfall skolgång och rekommenderad placering

Elev	Kartlagd	Generellt	Litteracitet	Numeracitet
1	2018	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
2	2019	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
13	2018	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
14	2018	<6 års skola	Lägre än ålder	Lägre än ålder
3	2018	<6 års skola	Enligt ålder	Enligt ålder
11	2018	<6 års skola	Enligt ålder	Lägre än ålder
12	2018	<6 års skola	-	-
16	2019	<6 års skola	-	-
17	2018	<6 års skola	-	-
18	2018	7-9 år	Lägre än ålder	Lägre än ålder
15	2019	7-9 år	Lägre än ålder	Lägre än ålder
6	2018	7-9 år	Enligt ålder	Lägre än ålder
8	2018	7-9 år	-	-
4	2018	7-9 år	-	-
9	2018	7-9 år	-	-
5	2019	10-12 år	Enligt ålder	Enligt ålder
10	2018	10-12 år	Enligt ålder	-
7	2018	10-12 år	Över ålder	Över ålder

Av dessa 18 elever anges nio att ha kortare än 7 års skola, sex 7-9 år, och tre 10-12 år. Av de nio med mindre än 7 år har en bedömts enligt ålder på båda och en på litteracitet. För övriga har antingen rekommenderats placering lägre än deras ålder eller så saknas rekommendation. Av de sex som har 7-9 års skola, har två rekommenderats lägre placering, en enligt ålder på litteracitet men under på matematik, och för tre ges ingen rekommendation. För de tre elever som har 10-12 års skola är rekommendationen för en elev placering enligt ålder, för en över ålder såväl i litteracitet som i numeracitet och för en enligt ålder på litteracitet medan rekommendation för numeracitet saknas.

När det gäller rekommenderad placering av elev 3, kan noteras att den är enligt ålder såväl på litteracitet som numeracitet, trots att matematiskt tänkande sammantaget bedömts som lågt. För denna elev saknas material helt för bedömning inom litteracitet men en sammanfattande bedömning görs att nivån för litteracitet motsvarar årskurs 4-6. Eftersom denna elev vid kartläggningen är 18 år innebär rekommendationen placering enligt ålder motsvaran-

de årskurs 2 i gymnasiet. Här kan man misstänka att ett misstag begåtts så att "enligt ålder" inte är vad som avses, med tanke på dess orimlighet. En av de andra eleverna med kort skolgång, elev 11 som har fem års skolgång, rekommenderas efter en mer omfattande bedömning placering för litteracitet enligt ålder, vilket även för denna elev på 18 år skulle motsvara årskurs 2 på gymnasiet. Även om denna rekommendation ger tydligare underlag finns alltså också här en viss inkonsekvens.

Om man bortser från nämnda inkonsekvenser och avsaknad av olika delar, kan man generellt säga att kartläggningarna främst uppmärksammar elevers kunskaper relaterade till litteracitet och matematik. När det gäller kunskaper i övriga ämnen uppmärksammas de enbart i form av det antal år eleven själv säger sig ha läst respektive ämne. Det innebär att eftersom den frivilliga delen steg 3 inte genomförts vid skolan är informationen om kunskap i andra ämnen mycket knapphändig genom dessa kartläggningar. I viss mån uppmärksammas inte enbart skolrelaterad kunskap utan även sådan som härrör från sammanhang utanför skolan, både genom narrativen och i någon mån genom de uppgifter som ligger på mer avancerad nivå och som kräver mer komplext tänkande. De senare är endast genomförda för några av de elever som bedöms hålla en högre nivå i litteracitet och matematik. Det faktum att kartläggningar för de elever som har kort skolbakgrund är mindre omfattande, mindre grundliga och innehåller mindre material innebär att deras funds of knowledge i lägre grad uppmärksammas.

Kartläggningarnas påverkan på ISP:ar

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska en ISP upprättas för varje elev och innehålla beskrivning av hur eleven ska uppnå behörighet för vidare studier på nationella program. Där ska även finnas uppgifter om utbildningens innehåll och planerade stödåtgärder. Som nämnts fanns ISP för 120 elever för första läsåret och för 102 elever andra läsåret. Dessa består av ett digitalt standardiserat formulär med uppgifter om för vilka läsår ISP har upprättats för den enskilda eleven, information om kurser eleven är inskriven på under aktuellt läsår och eventuella erhållna betyg. Den sammanlagda studiepoängen är angiven och i vilken omfattning studierna bedrivs, i samtliga fall "fullständigt". Inte någon av de 222 ISP:arna innehöll någon text i det fält som fanns för anteckningar. Det innebär att dessa dokument i princip enbart visade information om den individuella elevens kurser och betyg.

För samtliga av de 18 kartlagda elever som är aktuella i denna studie finns ISP för läsåret 19/20 och för alla utom för elev 2, 5, 15 och 16 även för 18/19. En sammanställning av kurser angivna i ISP och erhållna betyg för dessa 18 elever ges i tabell 4.

Tabell 4.*Ämnen som respektive student studerar enligt ISP*

Elev	Datum för kartläggning	ISP 18/19	ISP 19/20
1	180611	BL, EN, IDH, MA, SVA	BL F, MA F, SVA F EN, IDH, MA, ML, SH
2	190109		BI, BL, EN, IDH, MA, ML, SH, SVA
13	180618	BL, EN, IDH, MA, SVA	BI, BL E, EN, ENC, IDH, MA, ML, SH, SVA
14	180216	BL, EN, IDH, MA, SVA	BI, BL E, EN, HKK, IDH, MA, MAC, ML, SH, SVA
3	180823	BL, EN, IDH, MA, ML, SVA	BL C, EN, HKK, IDH, MA, ML, SH, SVA, TE
11	180828	BL, ENA, IDH, MA, ML, SVA	BL, ENA, HKK, IDH, MAC, SH, SVA, TK
12	180409	BL, EN, IDH, MA, ML, SVA	BI, BL E, EN, IDH, MA, ML, SH, SVA
16	190402		BI, BL, EN, IDH, MA, MAC, ML, SH, SVA
17	180829	saknas	BI, BL, EN, IDH, MA, MAZ, ML, SH, SVA
18	181105	BL, EN, IDH, MA, ML, SVA	BI, BL, EN, IDH, MA, MAC?, ML, SH, SVA, TK
15	190213		EN, IDH, MA, MAC?18/19?, SH, SVA, TK
6	180221	BL, EN, IDH, MA, ML, RE, SH, SVA	BI, BL C, EN F, IDH E, MA, ML B, SVA F, RE, SH, TK
8	181115	BL, EN B, EN 5, IDH, MA, ML, SVA	BI A, EN B, EN 5 B, EN 6, HKK, IDH, MA C, MA 1b F, MA 2a, ML, SH, SVA, TK
4	180614	ENB, IDH, MA, SH, SVA	BL, EN, IDH, AC, SH, SVA
9	180319	BL, ENC, IDH, MAB, ML, RE, SH, SVA	BI, BL C, EN F, IDH E, MAA, ML B, RE, SH, SVA F, SVA
5	190506		EN, IDH, MA, ML, SVA
10	181023	BL EN B, EN 5, IDH, MAC, ML, SVA	BL A, EN B, EN 5 B, EN 6, HKK, IDH, MA C, MA 1b F, Ma 2 ^a , ML, SH, SVA, TK
7	181009	EN A, ENG 5, IDH, MA, SVA,	BL E, EN A, EN 5 A, HKK, IDH, MA C, MA 1b D, MA 2 ^a , SH, SVA, TK

Kommentar: Kurser med extra tillägg, så som MA 1b, är gymnasiekurser. Fet stil markerar betygssatta ämnen/kurser. BI=Biologi, BL=Bild, MA=Matematik, SVA=Svenska som andraspråk, EN=Engelska, IDH=Idrott och Hälsa, FY=Fysik,

HI=Historia, KE=Kemi ML=Modersmål, RE=Religion, SH=Samhällskunskap, SL=Slöjd, TK= Teknik. Eleverna anges här i samma ordningsföljd som i tabell 3.

Av tabellen framgår att samtliga elever studerar många ämnen, och att några har fått betyg i vissa kurser. Tre av eleverna har betyg läsåret 18/19, elev 7, 8 och 10, har höga betyg i engelska, och har även höga betyg i engelska på gymnasienivå året efter. Både 7 och 10 hade tidigare mer än 10 års skolgång och rekommenderad placering enligt ålder eller över på litteracitet och 8 hade 7-9 års skola men saknade rekommendation. Om man tittar på antalet ämnen varje elev läser under sitt första år efter kartläggningen är det lägsta antalet fyra (elev nr 7) och därefter fem (fem elever) medan sex elever läser sex ämnen. I de flesta fall läses första läsåret ämnena bild, engelska, idrott och hälsa, matematik, sva och modersmål. Under läsåret 18/19 läser två av eleverna med 7-9 års skolbakgrund även religion och samhällskunskap. De fyra elever som kartlades vt 19 planerades in på fler ämnen än de som kartlades året innan så att 2 och 16, båda med kortare skolbakgrund än 7 år, förutom dessa sex ämnen även läste biologi och samhällskunskap. Elev 15, med 7-9 års skola läste samhällskunskap och teknik medan elev 5, med 10-12 års skola, inte läste något ämne inom NO eller SO.

Det framträder inte några tydliga mönster i relationen mellan kartläggning och den individuella elevens deltagande i kurser under sitt första läsåret. De av dessa sex elever som rekommenderas lägre placering än ålder läser samma kurser som övriga. När det gäller ämnen inom SO och NO är det svårt att se några tydliga samband med kartläggningarna och kursval eftersom tidigare kunskaper i SO och NO inte är dokumenterade i något av dokumenten. Eventuella validerade kunskaper eller betyg finns inte med, men några av de med lång tidigare skolbakgrund läste inte NO och SO, vilket kan bero på att de bedömts som redan behöriga i dessa ämnen.

När det gäller hur elever bedömts i litteracitet kan man se att de planeras för samma kurs oavsett bedömning. Samtliga elever läser sva, vilket ju är det centrala ämnet för Språkintrö enligt styrdokumentet och genom dessa ISP:ar syns inte vilken nivå eleven läser på eftersom det som noteras är slutbetyg för år 9, vilket också är antagningskrav för nationella program. Implicit kan nivå-gruppering framgå genom vilken sva-lärare som anges men detta framgår inte explicit i ISP. Detsamma gäller matematik, där elever inom samma kurs i praktiken grupperades utifrån bedömd nivå, vilket inte blir synligt i ISP:arna. Något spår av de funds of knowledge som härrörde från andra sammanhang än skolan, och som i viss mån uppmärksammades i kartläggningarna, är svårt att se, eftersom inga beskrivande anteckningar om undervisningsplan och stödbehov finns. Här förefaller de vertikala skolinriktade diskurserna ha varit just så motståndskraftiga mot de horisontella mer vardagsrelaterade som Moss (2010) fann. De funds of knowledge som synliggjordes i form av erfarenhet av yrkesarbete eller erfarenhet av vissa typer av undervisningsformer

kan inte spåras i elevernas ISP:ar, som enbart synliggör kunskap med tydlig skolanknytning.

Elevers uppnådda betyg i relation till kartläggningar och individuella studieplaner

Slutbetyg utfärdas i samband med att en elev avslutar sina studier vid Språkintro. En vanlig orsak till detta var under denna tid att eleven blev 19 år och därmed inte längre hade rätt att fortsätta sina studier vid Språkintro. Av de 18 elever som behandlats här fick sex slutbetyg under denna tid, och i samtliga fall hade eleven då uppnått 19 år.

Tabell 5.

Slutbetyg

Elev	S	BI	BL	EN	HKK	IDH	MA	ML	SH	SVA	TK	G
1	1-6		F				F			F		0
14	1-6	F	E	F	F			C		F		2
3	1-6		C	F	C		F	A	D	F	D	5
12	1-6	F	E	F			F	C		F		2
6	7-9	F	C	F		E	F	B	E	F	D	5
5	>10			F			F	D	E	F	D	3

Kommentar: S står för antal tidigare skolår enligt kartläggning och G för antal godkända betyg.

De slutbetyg som utfärdats överensstämmer inte helt med de enskilda elevernas ISP genom att vissa ämnen som finns i ISP inte finns med i slutbetyg och att ämnen där betyg erhållits inte alltid finns i ISP.

Eleverna 1 och 14, där 1 sade sig enbart gått i en privat anordnad form av undervisning en kort tid och 14 sade sig ha gått tre år i skola, hade båda lite digital vana enligt kartläggningen. De har få godkända ämnen när de får avsluta sina studier på Språkintro. Båda bedömdes vid den inledande kartläggningen som läs- och skrivkunniga på en nivå motsvarande år 4-6, och på lägre nivå än ålder när det gäller numeracitet. Elev 1 började med fem ämnen första läsåret och ytterligare två, ML och SH det andra. Trots att hen enligt ISP för andra läsåret läste BL, MA, SVA, EN, IDH, ML och SH finns bara betyg från de tre första, med F i samtliga. Även elev 14 läste fem ämnen första året och ytterligare fyra, BI, HKK, ML och SH andra året, och går ut med E i BL och C i ML. För övrigt är betygen F (i BI, EN, HKK och SVA). För IDH, MA, SH saknas betyg.

När det gäller elev 3 hade hen enligt kartläggningen fem års tidigare skola och digital vana vid kartläggningen. Eleven bedömdes kunna läsa och skriva på en nivå som motsvarar årskurs 4-6 och för den numeriska kompetensen gavs inget material. För både litteracitet och numeracitet bedömdes placering

enligt ålder, vilket för 18 års ålder innebär ungefär år 1 på gymnasiet. Eleven läste sex ämnen första året, BL, EN, IDH, MA, ML och SVA och andra året ytterligare tre ämnen, HKK, SH och TK. Slutbetyget visar på C för BL och IDH, D för SH och TK, A i modersmål samt F i EN, MA och SVA. Den gjorda bedömningen av placering enligt ålder i numeracitet matchas inte väl av F efter två års undervisning i matematik.

För elev 12 hade en lokal kartläggning gjorts och Skolverkets material var inte använt. Eleven, som var 17,5 år vid kartläggningstillfället och hade tre års tidigare skolgång, läste sex ämnen första läsåret och andra läsåret tillkom BI och SH. Eleven får betyg i dessa ämnen förutom i IDH. Betygen är E i BL och C i ML och i de övriga F.

Elev 6 hade enligt kartläggningen åtta års tidigare skolgång och trots att sammanställning och rekommendation saknas kan ur dokumenten utläsas att hen bedömdes ha hög nivå vad gällde litteracitet och låg-mellan när det gäller numeracitet. Eleven läste sju ämnen första läsåret och ytterligare två andra året, SH och TK. Slutbetyget ger fem godkända betyg, i BL, IDH, ML, SH och TK, och F i BI, EN, MA och SVA. För denna elev finns ett betyg för varje ämne som är planerat i ISP.

Elev 5 hade enligt kartläggningsdokumentet 12 års tidigare skola och var användare av digitala medier. Eleven bedömdes som med hög nivå både vad gäller litteracitet och numeracitet även om bara vissa delar av materialet fanns dokumenterat. Eleven var 19 år vid kartläggningen och läste endast ett läsår på Språkintrö, enligt ISP fem ämnen. Av dessa fem finns inget betyg för IDH men däremot för ytterligare två ämnen som inte nämns i ISP, SH och TK. Slutbetyget efter ett läsår blir D i ML och TK, E i SH samt F i övriga tre, EN, MA och SVA. Här kan noteras att trots 12 års tidigare studier i både matematik och engelska blir slutbetyget F.

Sammantaget är det inte någon av dessa sex elever som blir godkänd i något av ämnena engelska, matematik eller sva. Huvudmålet för elever på Språkintrö är att de ska bli behöriga till studier på nationellt gymnasieprogram, för vilka godkänt betyg i just dessa ämnen är nödvändiga. Dessa tre ämnen har också inplanerats för samtliga elever från första terminen. Av de 18 som ingår i denna studie är det ingen som uppnår godkänt betyg i sva under studiens tid. När det gäller *funds of knowledge* kan sägas att betyg i form av en bokstav i relation till ett ämne eller en kurs enbart uppmärksammar de skolfärdigheter som explicit krävs för behörighet till nationella program.

KARTLÄGGNING, ISP OCH BETYG SOM DOKUMENT FÖR SKOLUTVECKLING

Det material som använts i denna studie ger inte en entydig bild av vilken roll kartläggningen spelar för elevernas möjlighet till skolutveckling. Kopplingen

mellan kartläggningsdokument och ISP är svår att utläsa av främst två orsaker. För det första är kartläggningarna inte kompletta och saknar ofta sammanvägda rekommendationer, och för det andra framträder inte tydliga skillnader mellan olika elever när det gäller vilka ämnen och kurser de läser, exempelvis under sin första termin. Kopplingen mellan kartläggning och planerade studier blir alltså i viss mån oklar genom dessa dokument. Detsamma gäller kopplingar mellan ISP och betyg där inte alltid överensstämmelse finns mellan dokumenten vad gäller planerade och fullföljda kurser. Att gjorda justeringar inte alltid införts i ISP och att kartläggningsdokument inte använts så som avsetts av Skolverket, tyder på att överföring mellan kartläggare och övrig personal i detta fall inte helt bygger på dessa. Skollagens krav på ISP som grund för plan för hur eleven ska uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program och för planerade stödåtgärder (SFS 2018:1303) kan inte sägas uppfylla i detta fall, vare sig när det gäller uppgjorda planer eller stödåtgärder. En stödåtgärd som samtliga dessa elever har rätt till, studiehandledning på modersmål (SFS, 2010:2039, 9 kapitlet 9 §), finns över huvud taget inte nämnd i någon av alla de 222 ISP:arna.

När det gäller kartläggningen tyder det låga antalet tillgängliga kartläggningar, de stora skillnaderna i omfång mellan dokument för olika elever samt den otydliga kopplingen mellan kartläggningar och ISP på att de inte utgör viktiga dokument vid den aktuella skolan på det sätt som stipuleras av Skolverket. Detta stärks av det faktum att ingen av de lärare som genomfört kartläggningarna är behöriga i sva. Främst är det två delar i kartläggningsmaterialet som inte framträder som av betydelse för utbildningens planering; 1) de berättande texterna i steg 1 som behandlar skolbakgrund, tidigare liv, förväntningar och egna önsknings, och 2) informationen om tidigare ämnesstudier. När det gäller de första, berättelserna, är de i några fall relativt utförliga i kartläggningsdokumenten och vittnar om att kartläggaren vinnlagt sig att låta elevernas tidigare erfarenheter och egna drömmar komma fram. Huruvida denna information har delats med annan personal och använts för den enskilda elevens planering framgår inte av ISP och betyg.

En fråga som väcks utifrån analysen är hur kartläggaren med stöd i kartläggningsmaterialet är tänkt att behandla frågan om elevens placering i relation till dennas ålder. Denna fråga är av större relevans för grundskolan, där årskursplacering är aktuell. I detta fall förefaller kartläggaren ha missförstått denna uppgift och man kan tänka sig att en annan gradering i Skolverkets material, så som nybörjarnivå, mellannivå och avancerad nivå, skulle ha varit mer relevant för den typ av gruppering som kan vara aktuell inom Språkintrö.

ISP:ar och betyg vittnar om att alla elever läser många olika ämnen och inte bara sva, och att de flesta läser modersmål. När det gäller tidigare ämneskunskaper i kartläggningens steg 1 i form av en förteckning över det antal år eleven säger sig ha studerat respektive ämne har ingen koppling kunnat urskiljas mellan dessa uppgifter och vilka ämnen elever har läst, annat än i något

fall där elever med lång tidigare skolbakgrund inte har läst NO- eller SO-ämnena på Språkintrö. Någon kartläggning genom steg 3 har inte genomförts, och det är oklart om information om tidigare studier har överförts på annat sätt i detta fall.

Bedömningen av elevernas nivå i litteracitet och numeracitet kan inte direkt utläsas i ISP eftersom samtliga läst matematik och sva, men implicit finns där viss information om grupperingar genom att ISP:arna ger information om att enskilda elever hänvisats till olika lärare. Därigenom kan det finnas en gruppering som kan utgå från bedömning i kartläggningen för de elever som blivit kartlagda. Med tanke på att elev 5, som hade bedömts ha hög nivå i numeracitet efter 12 års skola, ändå inte blev godkänd på grundskolans matematik efter ett läsårs studier kan man konstatera att något inte fungerat väl. I det fallet kan orsaken vara av olika slag; kartläggarens missbedömning, att matematikbetyget sattes på sådant sätt att elevens än så länge låga nivå i svenska påverkade betyget negativt eller andra orsaker som kan ha att göra med undervisningens kvalitet eller elevens allmäntillstånd. Bland de övriga 18 eleverna finns några, 7, 8 och 10, som blivit godkända i matematik. Dessa elever hade samtliga relativt lång tidigare skolbakgrund.

Samtidigt visar de faktum att alla elever är inplanerade på studier i många olika ämnen och att även elever med kort eller utan tidigare skolbakgrund börjar läsa ämnen inom SO och NO redan sitt första läsår, på behov av ämneslärare med kompetens att undervisa elever som såväl är nybörjare i det aktuella ämnet som i svenska. I exempelvis ämnena biologi, fysik och samhällskunskap har samtliga elever samma lärare, vilket innebär att denna ska undervisa elever med stor heterogenitet, såväl vad gäller ämneskunskaper som kompetens i svenska. Av dessa 18 elever är det tre som blir godkända i SH och TK och ingen i något NO-ämne. Noteras kan att elev 3, som uppger fem års tidigare skolgång, och kartläggs för placering i litteracitet och numeracitet enligt ålder är en av de som blir godkända i SH och TK.

Det är tydligt att ett stort arbete lagts på de kartläggningar som genomförts, även om de inte uppfyller Skolverkets rekommendationer. Trots det kan de flesta inte ha tagit den tid i anspråk som Skolverket föreslår, 3 x 70 minuter för själva genomförandet plus för- och efterarbete. Inte heller kan de sägas ha förts över till rektor och vidare till annan personal på det sätt som föreskrivits. Att dokumenten inte tillmäts stor betydelse gäller i än högre grad elevernas ISP:ar, där ingen form av beskrivning av hur eleven planeras uppnå behörighet till gymnasieskolans nationella program fanns och inte i något fall någon information om planerade stödåtgärder, inte ens studiehandledning. Därmed kan kartläggning och ISP vid denna skola inte ha spelat den roll de är avsedda att spela för planering av enskilda elevers undervisning. Elevers funds of knowledge från sammanhang utanför skolan får enbart begränsad betydelse i dessa dokument, trots Skolverkets betoning om vikten av detta, vilket stöder

Moss (2010) argument att vertikala diskurser är motståndskraftiga gentemot horisontella.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Denna studie bekräftar tidigare påvisade brister vad gäller kartläggning av elevers tidigare kunskaper och kompetenser på Språkintrö, så som Skowronski (2013), Sharif (2017), Skolinspektionen (2017), Bomström Aho (2018) och Hagström (2018). Med tanke på Skolförordningens starka rekommendation om genomförande av kartläggning (SFS 2010:2039) och att Skolverkets material kom 2016 är det anmärkningsvärt att kartläggningen i detta fall förefaller ges så liten roll. Ännu mer uppseendeväckande är kanske att användningen av ISP inte sker enligt Skolförordningens direktiv (SFS 2010:800). Detta innebär att elevers funds of knowledge (González m.fl. 2005), såväl vad gäller tidigare skolkunskaper som andra kunskaper och kompetenser, inte uppmärksammas så som kan förväntas för undervisningens planering, vilket får betydelse för elevernas möjligheter till studieframgång.

Studien visar hur den typ av kunskap och kompetenser som inte direkt kan kopplas till skolkunskap tenderar att osynliggöras och därmed inte förefaller utgöra sådan resurs för studierna som forskare som Cummins (2000), Hornberger (2003), Barton m.fl. (2000), González m.fl. (2005) och Gee (2003) visat att den kan. Sålunda ger inte kartläggningsmaterialet en grund för att exempelvis minoriteriserade former av litteracitet (Hornberger, 2003) och vardagslitteraciteter (Barton m.fl., 2000) ska kunna användas utifrån sin potential. Att detta missgynnar elever med tidigare kort skolbakgrund visas i denna studie bland annat genom att deras kartläggningsdokument var mindre omfattande.

Den hierarkiska form som skolkunskapen antar blir i studien synlig i form av kurser och betyg, där elever börjar med en kurs, exempelvis matematik på grundskolenivå, för att i vissa fall fortsätta med gymnasiekurser, MA 1b och 2a, i hierarkisk ordning. Det som däremot inte synliggörs annat än i begränsad mån i ISP i detta fall är de olika nivåer av matematikkunskap som bygger på varandra fram till slutbetyg för årskurs 9. I detta fall samlades samtliga nivåer under MA oavsett tidigare skolbakgrund och bedömd förmåga vad gäller numeracitet. Detsamma gällde engelska, den svenskspråkiga nivån och bedömda studiebehov i sva. Även om gruppering kan ha genomförts i praktiken synliggjordes detta inte explicit i enskilda elevers ISP. Med tanke på den hierarkiska strukturen av skolkunskap blir det särskilt problematiskt när progression inte uppmärksammas i ISP som ett dokument för enskilda elevers planering i och med att viktiga delar av elevernas kompetens och behov inte synliggörs. Detta bekräftar Hagströms (2018) resultat att snabb progression möjliggörs för vissa högutbildade elever medan andra elevers progression inte tydligt uppmärksammas.

Ett hinder i detta fall förefaller ligga i avsaknaden av kontinuitet och konsistens vad gäller användning av kartläggningar och ISP. Detta ställer krav på en annan form av dokumentation för att synliggöra enskilda elevers kunskapsnivå och progression och för att ISP ska kunna utgöra det viktiga dokumentet för undervisningsplanering det är avsett att vara. Nu blir det i stället främst ett dokument för att visa elevernas bristande kompetens, vilket visar behovet av tydligare dokumentation och överföring av kunskap mellan dokument och mellan personer med olika uppdrag, så som kartläggande lärare, rektor och ämneslärare. Samtidigt visar detta på behovet av ökad kompetens bland inblandad personal i frågor som rör bedömning av elevkompetens och planering av enskilda elevers utbildning.

Det fokus som finns i kartläggningsmaterialet på elevers tidigare kunskap behöver få sin motsvarighet även i ISP. Skolverkets material betonar explicit vikten av att lyfta fram sådan kunskap som i högre grad är betydelsefull när det gäller elever med kort eller utan tidigare skolbakgrund. Trots det är det just för dessa elever som kartläggningarna blir minst utförliga och det blir i detta fall särskilt denna slags kunskap som sedan inte görs synlig genom övriga dokument. Denna studie aktualiserar därmed såväl kunskapsbehov som behov av tydligare riktlinjer och stöd.

TACKORD

Ett tack riktas till skolledare och lärare vid medverkande skola som tillhandahållit material och till Vetenskapsrådet som finansierat projektet (Dnr. 2017-03566).

REFERENSER

- Barton, David, Hamilton, Mary, & Ivanič, Roz (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bernstein, Basil (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173. <https://doi.org/10.1080/0142569995380>
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. (2 uppl.). Taylor and Francis.

- Bjuhr, Åsa (2019). *Avslut och fortsättning: En studie om övergången från introduktionsprogrammet språkintröduktion till nationellt program vid gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1328086/FULLTEXT01.pdf>
- Bomström Aho, Erika (2018). *Språkintröduktion som mellanrum: Nyanlända gymnasieelevers erfarenheter av ett intröduktionsprogram* [Licentiatuppsats, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1205918/FULLTEXT02>
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & kultur.
- Gee, James P (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave/MacMillan.
- González, Norma, Moll, Luis S., & Amanti, Cathy (Red.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hagström, Mirjam (2018). *Raka spår, sidospår, stopp: Vägen genom gymnasiet språkintröduktion som ung och ny i Sverige* [Doktorsavhandling, Linköpings Universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1246831/FULLTEXT01.pdf>
- Holm, Lars (2017). Constructions of the literacy competence levels of multilingual students. *Language and Education*, 31(5), 449-462. <https://doi-org:10.1080/09500782.2017.1305397>.
- Holm, Lars, & Bagge Kousholt, Kristine (2019). Beyond washback effect: A multi-disciplinary approach exploring how testing becomes part of everyday school life focused on the construction of pupils' cleverness. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 917-952.
- Hornberger, Nancy (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.
- Hornberger, Nancy (Red.) (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings. Multilingual Matters.
- Ivanič, Roz (2009). "Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum". I Mike Baynham, & Mastin Prinsloo (Red.), *The future of literacy studies*, (ss. 100-122). Palgrave Macmillan,

- Krippendorff, Klaus (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (4 uppl.). Sage.
- Lund, Anna, & Lund, Stefan (Red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället*. Studentlitteratur.
- Moss, Gemma (2010). On literacy and the social organisation of knowledge inside and outside school. *Language and Education*, 15(2-3), 146-161.
<https://doi.org/10.1080/09500780108666807>
- SFS 2010:800. *Skollag*. 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
- SFS 2018:1303 *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*.
https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/skollag-2010800/d_3285731-sfs-2018_1303-lag-om-andring-i-skollagen-2010_800
- 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]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088592/FULLTEXT01.pdf>
- SKOLFS - Skolverkets författningssamling 2016:10 Skolverkets föreskrifter om underlag för bedömning av nyanlända elevers kunskaper. Skolverket.
- Skolinspektionen (2017). *Språkintrödnation i gymnasieskolan*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2016a). *Kartläggningmaterial för nyanlända elever: Information till rektorer och lärare om kartläggningmaterialet och bedömning av nyanlända elevers kunskaper*. Skolverket.
- Skolverket (2016b). *Allmänna råd: Utbildning för nyanlända elever*. Skolverket.
- Skolverket (2020). *Organisera mottagande och utbildning av nyanlända elever i gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/nyanlanda-barn-och-elevers-utbildning/organisera-mottagande-och-utbildning-av-nyanlanda-elever-i-gymnasieskolan>>
- Skowronski, Eva (2013). *Skola med fördröjning: Nyanlända ungdomars sociala spelrum i "en skola för alla"* [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
<https://lucris.lub.lu.se/ws/files/6318657/4067832.pdf>
- Subero, David, Vujasinovič, Ellen, & Esteban-Guitart, Moises (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247–263. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>
- Wedin, Åsa (2021a). Positioning of the recently arrived student: A discourse analysis of Sweden's Language Introduction Programme. *Journal of Multicultural Discourses*, 16(1), 69-86. <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. <https://doi.org/10.47862/apples.99557>
- Vilman, Monique, & Gilde, Judith (2021). The effects of using students' funds of knowledge on educational outcomes in the social and personal domain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(28), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100472>

Gymnasieelevers kontextuella meningsskapande – agens i teori och praktik

Tina Kullenberg
Högskolan Kristianstad

Anders Eklöf
Högskolan Kristianstad

Lars-Erik Nilsson
Högskolan Kristianstad

ABSTRACT

Forskning har identifierat en till synes förbryllande företeelse, nämligen den att skolelever inte alltid uppskattar frihet och handlingsutrymme i lärandet. Vidare efterlyses pedagogisk forskning om agens inom ramen för skolans verksamhet. Syftet med denna artikel är således att bidra med kunskap om hur några agensbegrepp kan förstås, och hur de kan synliggöras i relation till den pedagogiska praktiken. Ett särskilt fokus är elevers tillskrivna agens och deras egna berättelser om studieerfarenheter och förhållningssätt i lärandet, närmare bestämt akademiskt skrivande som grupparbete. Med utgångspunkt i tidigare forskning, samt datamaterial med gymnasieelevers yttranden om grupparbete i skrivande, diskuteras två kontrasterande agensbegrepp: instrumentell agens och författaragens. Didaktiska implikationer betänks i sammanhanget. Det är elever från Experimentgymnasiet på 70-talet vs. en konventionell svensk gymnasieskola i samtiden som i detta bidrag får representera skilda konceptioner av agens. I våra illustrationer av dessa teoretiska begrepp menar vi att gymnasieelevernas berättelse vid Experimentgymnasiet exemplifierar författaragens på ett tänkvärt vis. De samtida gymnasieeleverna ger enligt våra tolkningar uttryck för instrumentell agens i de samtalsepisoder som diskuteras och problematiseras.

INLEDNING

Denna artikel behandlar frågan om gymnasieelevers handlingsutrymme och inflytande i det institutionaliserade lärande som undervisning erbjuder, med



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Tina Kullenberg, Anders Eklöf, Lars-Erik Nilsson]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.04.08>

andra ord deras tillskrivna agens. Begreppet agens i elevsammanhang adresserar vanligtvis elevers aktiva, engagerade roll i skolan (Nieminen m.fl., 2022); en roll som förutsätter att deras egna röster respekteras, bejakas och utvecklas i dialog, inte minst med läraren (Charteris & Smardon, 2019). Att tilldelas agens implicerar även ett handlingsutrymme som medger ett inflytande över det egna lärandet. Vi får anledning att återkomma till hur elevers agens kan förstås och definieras mer precist då ett sådant begreppsbyggande är själva syftet med föreliggande bidrag. I Nieminen m.fl. (2022) och Arnold och Clarkes (2014) menande tas betydelsen av begreppet elevagens ("student agency") antingen för givet av forskaren eller behandlas på ett tämligen outvecklat vis. Även om intresset har ökat på senare tid saknas fortfarande sådan forskning som systematiskt fokuserar agensbegreppet och dess olika innebörder för pedagogiska praktiker (Matusov m.fl., 2016; Rajala m.fl., 2016a). Vidare upptäcktes i samband med vår litteratursökning en kunskapslucka vad beträffar forskning om elevers agens i *svensk* utbildning. Härav ser vi det som särskilt angeläget att bidra med opublicerat datamaterial från svenska gymnasieskolor med olikartad tidsanda.

Genom att artikulera några av agensbegreppets olika facetter utifrån tidigare forskning, avser vi att också mejsla ut didaktiska innebörder av gymnasieelevers agens, det vill säga hur agensbegrepp kan förstås i relation till två olika skolformer med radikalt olika pedagogiskt upplägg och tillhörande elevsyn. I ljuset av dessa disparata svenska kontexter – en historisk försöksskola på 70-talet och en konventionell gymnasieskola i vår samtid – låter vi elevers röster i tal och skrift få representera olika typer av agens. Närmare bestämt rör det sig om studier i kamratgrupper, så kallade grupparbete, som eleverna ägnat sig åt. Vid båda dessa skolor innebär skoluppgiften att utveckla akademiskt skrivande på valfritt tema inom ramen för samhällsorienterande skolämnen.

Att skolelever bör få erfara och utöva någon form av inflytande framgår också av nationella styrdokument. Enligt gällande styrdokument ska elever ges påtagligt inflytande över utbildningen genom att tillåtas ta initiativ inom ramen för deras stadgade rätt till inflytande (Andersson & Sandgren, 2015; Brumark, 2010). Det pågår en diskussion om vuxna elevers villkor för kunskapssökande i högre utbildning (i vilken gymnasieelever ingår i). Enligt professorn i högre studier, Macfarlane (2017), är de studerandes akademiska frihet på reträtt trots att unga individers friheter i övrigt snarare ökar. Han konstaterar att fastän akademisk frihet är något som studenter vid högre studier faktiskt *ska* lära sig att hantera, ger utbildningar sällan goda förutsättningar för detta då de tillämpar allt fler oroväckande metoder för övervakning och kontroll. Härav understryker han vikten av att såväl forskare som berörda skolledare tar sig an frågan om hur vuxna studenter/elevers inflytande över sitt eget lärande kan uppmuntras och realiseras. Ett sätt att undersöka detta är att utforska agensbegreppet, det vill säga hur det kan förstås och vidareutvecklas på det konceptuella planet. I denna studie är vi

särskilt intresserade av hur elever själva uttrycker sina erfarenheter av – eller bristande erfarenheter av – inflytande och frihet inom ramen för sina studier. På det teoretiska planet riktar vi blicken mot hur deras agens kan begreppsliggöras.

En belysning av elevers agens i teori och praktik leder också över till demokratiska aspekter av utbildning. Från forskningshall efterfrågas numera fler studier som inte enbart riktar blicken mot elevernas demokratiska medborgarskap då skoltiden är över, det vill säga ett fokus på framtida agens i vuxenlivet. Att ge elever demokratiska erfarenheter här-och-nu, det vill säga *i praktiken* förtjänar också att uppmärksammas (Biesta, 2017; Ekelöf, 2009; Ekman, 2011; Elvstrand, 2015; Holmberg, 2017). Som Rönnlund (2013) uttrycker det är det inte tillräckligt att nöja sig med att organisera pedagogiska ”tränings- eller övningsfält för framtida demokratiska medborgare” i skolundervisningen (s. 76). Denna utbildningsfråga är egentligen klassisk (Uljens & Kullenberg, 2021).

Att adressera skolelevers inflytande, exempelvis hur deras egna intressen, livserfarenheter och frågor ska kunna få sitt legitima uttryck inom skolans väggar, är långt ifrån ny men däremot inte längre självskrivna för verksamma lärare i dagens globala utbildningstrend (Biesta, 2017). Om vi följer de rötter som förgrenar sig ut ifrån exempelvis Rousseaus, Deweys, Neills och Freires filosofiska författarskap kan vi konstatera att elevers demokratiska rättigheter länge har varit ett föreskrivet ideal (Rajala, 2016, s. 34). Dock påpekar Nieminen och Tuohilampi (2020) att sådana reglerande, formella föreskrifter som tillskriver elever agens har en tendens att cementeras till verkningslösa skrivbordsprodukter. Härav efterlyses förfinade och differentierade konceptualiseringar av agensbegreppet som är möjliga att operationalisera och därmed fungera som analytiska verktyg i sammanhanget (Arnold & Clarke, 2014; Matusov m.fl., 2016; Nieminen m.fl., 2022; Rajala, 2016; Rajala m.fl., 2016b). Med sin undersökning ”Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts” har Matusov m.fl. (2016) en förhoppning om att fler forskare vill utveckla koncept om agens, i synnerhet i relation till andra utbildningskontexter än de som diskuteras i deras egen studie. Vi diskuterar begreppens aktualitet utifrån vårt datamaterial med elevröster i tal och skrift, men också utifrån forskningsläget på det pedagogiska fältet om akademiskt skrivande. Den uppseendeväckande försöksskola som ungdomar själva var med och grundade, Experimentgymnasiet i Göteborg som existerade 1969–1976, har inte fått den uppmärksamhet i forskningsvärlden som den förtjänar, till skillnad från de mer omskrivna systemskolorna i Norge. Genom att rikta blicken mot denna skola bidrar vi inte endast med ut- och invecklingen av agensbegrepp utan samtidigt också en liten inblick i vad som stod på spel i denna kontroversiella skolkontext.

Det datamaterial som analyseras från Experimentgymnasiet är en författad inlaga i en skoltidning, hämtad från stadsarkivet i Göteborg. Det ger oss en

unik inblick i hur eleverna själva skrev om sina erfarenheter av grupparbete (skrivprojekt) med en mycket hög grad av frihet i både kunskapssökande och val av undervisningsform. Just denna inlägg, i den skoltidning som refereras till, ingår inte i någon publicerad studie. Den ingår inte heller i någon annan studie som är på väg att publiceras. Datamaterialet från vår samtida gymnasieskola ingår i ett pågående forskningsprojekt som vi får anledning att återkomma till längre fram i texten.

Våra valda agensbegrepp – *instrumentell agens* vs. *författaragens* – är intressanta eftersom de inte tidigare har diskuterats i svensk pedagogisk forskning. Med sina olikartade innebörder ringar begreppen tillsammans in ett tankeväckande spänningsfält med avseende på förståelsen av elevers agens. Genom att tentativt tolka dem i ljuset av olika skolformer bidrar vi även med en empirisk kvalificering av de valda begreppen. I linje med Flyvbergs (2006) rekommendation för selektion av empiriska situationer, väljer vi utsnitt i datamaterialet som bygger på maximal variation. I vårt fall utgör de olika skolformerna maximal, eller åtminstone stor, variation med avseende på undervisningsmetoder och elevsyn. Det är emellertid viktigt att redan nu förtydliga att våra utvalda data har huvudfunktionen att *illustrera* teoretiska begrepp och resonemang, vilket förklarar det faktum att vi inte ingående och systematiskt redogör för alla resultat i den pågående studien, eller uppehåller oss vid metodologiska detaljer, såsom utkrävs vid redovisning av renodlade empiriska studier. Det tänkta kunskapsbidraget är således främst av teoretiskt slag, utan vare sig uttalade sanningsanspråk eller representativitetsanspråk. Exempelvis påstår vi inte att alla elever vid respektive skolor upplever en viss typ av agens eller ej. Artikelns bidrag är snarare konceptuellt (teoretiskt) och heuristiskt, med tillämpning av datamaterial som vi tror är intressant och belysande i sammanhanget.

I vår analys knyts begrepps användningen till textpraktiken akademiskt skrivande inom ramen för samhällsorienterande skolämnen. Artikelns syfte är således att med stöd i aktuell pedagogisk teori, och datamaterial med gymnasieelevers röster, belysa, illustrera och diskutera två kontrasterande agensbegrepp. Den centrala frågeställningen kan mot denna bakgrund formuleras på följande vis: Hur kan elevers agens i gymnasieskolan begreppsliggöras och problematiseras?

Den teoretiska (eller snarare filosofiska) bas som tillämpas i föreliggande text har sin grund i en dialogfilosofi som bland utbildningsforskare bidragit till en ny form av dialogpedagogik som inte är helt liktydig med den dialogpedagogik vi känner från Freire. Det är dialogfilosofen, litteraturvetaren och pedagogen Mikhaïl M. Bakhtins demokratiska ideal för språkande och lärande som har inspirerat pedagogiska forskare (Kullenberg, 2019; Kullenberg & Eksath, 2017; Matusov, 2007; Rule, 2015; White, 2016). Översatt till didaktik associeras denna pedagogiska ingång även med ett demokratiskt alternativ att bedriva utbildning: en undervisning där *alla* deltagare, genom kritiska och

djupa dialoger, får utveckla kunskap om sig själv, varandra och sina personliga intressen (Kullenberg & Eksath, 2017; Segal m.fl., 2017). Bakhtins filosofi rör demokratifrågor som är sammanlänkande med etik i mellanmänskliga dialoger (Bakhtin, 1993; Hirschkop, 1999). Enligt Hultin (2007) saknas vetenskapliga bidrag i Sverige om hur just Bakhtins dialogfilosofi kan tillämpas inom pedagogikens domäner. Sedan dess har några få svenska studier behandlat ämnet (se till exempel Kullenberg & Eksath, 2017; Kullenberg, 2019; Kullenberg & Säljö, 2022). De teoretiska koncept som valts ut är skapade av centrala forskare inom Bakhtininspirerad pedagogik och på så vis blir denna dialogpedagogik indirekt framträdande i det som följer. Eftersom textutrymmet är begränsat erbjuds här endast en glimt av vad en sådan dialogpedagogik kan tillföra.

Vi fortsätter nu med att i nästföljande avsnitt reda ut de två kontrasterande agensbegreppen. Dessa knyts därefter till två skilda kontexter i tid och rum, det vill säga de svenska skolformer som det empiriska materialet härrör från, samt en beskrivning av respektive datamaterial. Här illustrerar vi hur de teoretiska begreppen kan förstås mot bakgrund av elevers egna ord. Framför allt riktas vår analys mot sambandet mellan de olika begreppen för elevagens, elevers ord om saken och den typ av undervisning och utbildning de deltar i. Texten avslutas med en konkluderande reflektion.

ATT KONCEPTUALISERA ELEVERS AGENS

Vi kan med Bakhtins kontextuella perspektiv på lärande anta att villkoren för dialogiskt lärande ser olika ut beroende på de pedagogiska och institutionella ramverk som inbjuder elever att handla. Det slag av handlingsutrymme som inrymmer friheten att ta diverse initiativ, uttrycka personliga uppfattningar och i samtal eller text få göra kritiska reflektioner aktualiserar begreppet *agens* i dess mest uppenbara betydelse. Så vad är då agens? Några skolforskare argumenterar för att agens och ”agency” bör åsyfta det dynamiska aktörskap som innefattar en transformativ förändringspotential (Biesta & Tedder, 2007; Lundegård & Caimans, 2019; Rajala m.fl., 2016a). Att som elev kunna påverka sitt eget lärande blir en central ingrediens. I en sådan agens ingår också det handlingsutrymme som omfattas av uttrycksfrihet i den utsträckning en sådan är möjlig att realisera. Biesta (2004, s. 78) resonerar i liknande banor då han uttrycker det som ett deltagande med personlig närvaro (”coming into presence”). Med en sådan subjektivitet ges elever möjligheten att framträda som fullvärdiga personer i en utbildning som månar om deras perspektiv, och där de får möjlighet att uttrycka sig i respektfulla dialoger.

För ett transformativt, djupgående och kritiskt lärande där inte etablerade normer och kunskaper förväntas förbli strikt reproducerade utan också omvandlade i en nytänkande anda, behövs nya termer som för oss bortom den traditionella föreställningen om lärande som reproduktion och socialisation (Kullenberg & Säljö, 2022). En sådan terminologi föreslås av skolforskarna

Matusov m.fl. (2016) som har kartlagt olika slag av elevagens utifrån existerande skolforskning genom historien, samt hur dessa agentyper kan förstås och inplaceras i den utbildningshistoriska kontexten. För vårt syfte i denna text har de två koncept valts ut: *instrumentell agens* ("instrumental agency") och *författaragens* ("authorial agency"). Tillsammans är relationen mellan de båda begreppen tydligt impregnerade av det spänningsfält som vanligen uppmärksammas inom Bakhtininfluerad dialogpedagogik, nämligen det personliga vs. opersonliga i institutionellt lärande. Det finns ytterligare en inbyggd dynamik mellan dessa begrepp som förtjänar att omnämnas: spänningen mellan det förhandsdefinierade lärandet mot ett tillrättalagt mål eller det mer oförutsägbara och öppna.

INSTRUMENTELL AGENS

I den utbredda, konventionella synen på utbildning i stora delar av världen ser Matusov (2011) en teknologisk undervisningsdiskurs. I den betraktas både elever och lärare som mer eller mindre utbytbara med avseende på kunskap, förmågor, dispositioner och attityder, och på så vis tenderar kunskap att hanteras som något opersonligt, vilken i sin standardiserade form riskerar att frikopplas från de personer som den berör. Härigenom får den också sin objektifierande framtoning och sina välkända alienerande konsekvenser där elever känner sig främmande inför sin akademiska skolmiljö, och på så vis får svårt att uppleva den meningsfull (jfr Biesta, 2017; Osberg & Biesta, 2010; Matusov, 2015; Morrison, 2007). Vad som också hör till bilden är hur denna klassiskt instrumentella utbildningskonception slår undan benen för elevers aktiva deltagande i klassrummen. Deras egna frågor, intressen och livserfarenheter får en sidoroll och deras agens urholkas härigenom betänkligt. Deras instrumentella roll blir istället att agera så att deras handlingar utgör produktiva medel till målen (de förhandsbestämda kunskapsmålen). En intressant paradox i sammanhanget kan artikuleras på följande vis: "Med ett instrumentellt förhållningssätt till agens tjänar agensen mål och önsningar som är avskurna från själva grundidén om agens" (Matusov m.fl., 2016, s. 427, vår översättning). Genom att denna instrumentella form för agens förstås som i grund och botten separerad från elevens olika mål, motiv och behov inskränks därmed själva agensbegreppet på ett vis som urholkar begreppets ursprungliga innebörd.

Vidare frågar sig Matusov varför konventionell utbildning runt om i världen tenderar att forma såväl skolelever som lärare till själlösa zombies: "educational zombies" (Matusov, 2015, s. 66). Vad som ligger bakom en sådan drastisk metafor är problematiseringen av dialogen mellan lärare och elev och det instrumentella förhållningssätt som lärare traditionellt faller in i gentemot sina elever. Lärare delar vanligtvis inte sina tankar och känslor med elever: "[they] do not share their mind and heart with their students but rather

they 'cover curriculum', which is usually preset and described by them and/or other powerful agencies" (Matusov, 2015, s. 66). Men om lärarna undanhåller eleven sitt personliga engagemang eller aldrig ställer frågor av uppriktig nyfikenhet till dem (det vill säga frågor de inte själva har några givna svar på utan endast sedvanliga kontrollfrågor), lär inte heller eleverna basera sitt lärande på ett personligt engagemang, menar han. Kunskapsbygget inom skolans väggar kommer då sannolikt att reduceras till ett tämligen oengagerat och förutsägbart inhämtande av färdigpaketerade metoder, råd och anvisningar för de mest raka, snabba och uniforma vägarna mot målen. Det är här frågan om elevers potentiella agens blir aktualiserad.

Även om elever många gånger uppvisar kreativ uppfinningsrikedom vad gäller förmågan att tänka ut olika sätt att tillfredsställa läraren och samhället, rör det sig inte om en nytänkande och fullt utblommad kreativitet som förmår transformera och utmana existerande kulturellt givna "sanningar" och föreställningar på ett reflekterande vis (Kullenberg & Säljö, 2022; Matusov, 2011, 2015; Matusov m.fl., 2016). Därmed omfattas deras agens inte av det dynamiska aktörskap som innefattar en transformativ förändringspotential, som vi såg hos Biesta och Tedder (2007). Som vi förstår det blir eleverna heller inte uttrycksfulla. De kan rentav tystna i ett alltför uppstyrt och lärarcentrerat klimat, trots att lärarens uttalade mål är att få dem att prata (Hayes & Matusov, 2005). Matusov (2011) pekar på risken med en sådan röstlös pedagogik och problematiserar i sammanhanget det vanligt förekommande fenomenet "teacher-pleasing". Med "teacher-pleasing" åsyftas att elever under sådana omständigheter finner det mest rationellt och framgångsrikt att göra vad läraren förväntar av dem i syfte att uppnå godtagbara betyg/resultat. Härigenom begränsas både kreativiteten och det personliga engagemanget i lärandet men även det kritiska tänkandet och möjligheten till fruktbara reflekterande dialoger (Matusov 2011; Matusov m.fl., 2016). I en teknologisk utbildningsdiskurs riskerar de pedagogiska dialogerna i klassrummet att få en instrumentell prägel. Så även agensen.

FÖRFATTARAGENS

De pedagogiska problem som Matusov (2011), Hultin (2021) och Biesta (2017) med flera problematiserar mot bakgrund av bland annat rådande nyliberala utbildningssystem, kan i sin tur återföras på elevers trängda subjektivitet. En sådan subjektivitet lämnar svårligen utrymme för ett fritt kunskapsökande och personligt meningsskapande, i enlighet med vad vi diskuterat ovan. Involverade aktörer såsom skollärdare, lärare och elever blir alla präglade av detta föreskrivna – och föreskrivande – utbildningssystem genom vilket de förväntas inta sina specifika roller och de uppgifter som följer med dem.

En annan konsekvens av en sådan utträngd subjektivitet är problemet att elever inte förväntar sig att få utveckla en sådan och därmed inte sällan

avfärdar vikten av att få vara delaktiga och drivande i sitt eget skolbaserade lärande, exempelvis då de inte ser sig som tillräckligt kompetenta för att få reellt medinflytande (Nyroos m.fl., 2014; Swahn, 2006). Detta fenomen skulle med Miller och Parlett (1974) kunna uttryckas som att de med tiden har lärt sig att hantera den skolkod som av traditionen krävs för att lyckas i skolans examinationsspel ("the examination game"). Men ur ett vidare perspektiv på demokratisk utbildning som betonar elevens frihet i kunskapssökandet och inte endast pålagd socialisation eller önskvärd kvalificering, blir frågan om varför de ibland väljer att vara förhållandevis passiva i deras egna lärande mer problematisk (jfr Biesta, 2010, 2011, 2014, 2017). Som Biesta (2022, s. 101) betonar i sin senaste bok behöver elevers frihet få en framskjuten roll i utbildningsdiskussionen. Det är en viktig premis, inte bara för deras personliga existens utan för det lärande som blir möjligt i en "world-centred education" som riktar sig bortom skolans värld och som adresserar existentiella och samhällsliga frågor i motsats till fragmentariska ämneskunskaper, dikterade av styrdokument och liknande.

För att närma oss frågan om författarskap i lärande och dess inneboende agens ska vi nu vända blicken mot det specifika internationella forskningsfält som studerar akademiskt skrivande på olika utbildningsnivåer. Att lära sig skriva vetenskapligt har kommit att få en ökad betydelse i dagens kunskaps-samhälle (Eriksson, 2014; Prior, 2013). Intressant för denna texts tematik och vår illustrerande empiri är det pedagogiska ideal som rotade sig på 80-talet: "the growing significance of communicative teacher guidance" (Nystrand, 2008, s. 20). Den pedagogiska kommunikation som nämns syftar till socialisering av gällande skrivgenre med läraren som en avgörande guide. Denne får därmed funktionen att genom sin expertis leda eleverna fram till en fullgod förståelse av existerande skrivgenrer. Denna framskjutna lärarroll har gett upphov till det som på fältet betecknas "guided text production" (Eriksson, s. 35). Nystrand (2008) ser emellertid ett forskningsbehov av att i vår senmoderna tid nu vända blicken mot författarnas egna röster och deras prefererade skrivsätt, utan att bortse från kulturellt existerande skrivgenrer. Med vår föreslagna konceptualisering i denna artikel skulle vi kunna formulera det som att Nystrand efterlyser ett lärande som närmar sig grundidén med författaragens.

En som lyckats närma sig såväl frågan om elevers agens och ett nytänkande förhållningssättet till elevers skrivande i Sverige är Hultin (2021) som genom både teori och empiri bidrar till att belysa hur skolbarn kan lära sig skriva som "demokratiska agenter". Vidare riktar hon blicken bortom skrivande som skolämne och betänker skolans demokratiuppdrag på ett nytänkande vis. Med henne ser vi också problematiken med den så kallade kunskapseffektiva skolan som är baserad på mätbarhet och förutsägbar produktion: "Om demokratiuppdraget ska realiseras utifrån de neoliberala värdena effektivitet

och mätbarhet tycks andra uttolkningar av demokratiuppdraget än instrumentella bli svåra att genomföra.” (Hultin, 2021, s. 85).

Mot en sådan instrumentell syn på utbildning skisserar också Matusov (2011) på en mer demokratisk och dialogisk syn på elever och undervisning. Det dialogiska i hans pedagogiska koncept består i grundidén att alla klassrumsdeltagares röster är viktiga och förtjänar att respekteras och utvecklas, antingen genom muntliga dialoger eller skriftlig kommunikation. Den Bakhtininfluerade dialogfilosofi som ligger till grund för hans demokratiideal betonar i korthet utvecklingspotentialen i *mångfalden* av olika röster (det vill säga uppfattningar och perspektiv), uttryckta från olika normativa positioner som inte alltid harmonierar men däremot synliggör skillnader som kan vara fruktbara att ta upp i utforskande samtal. I sammanhanget är det viktigt att förstå att Bakhtins dialogicitet inte idealiserar det kommunikativa målet att i slutänden uppnå konsensus. Tvärtom menas det finnas en inbyggd fara i konsensusorienterad kommunikation, särskilt om den har uppstått via en auktoritet som ensidigt söker påtvinga en viss norm som föremål för konsensus, även om det ur pragmatisk synvinkel givetvis finns uppenbara fördelar med överenskommelser och samförstånd i människors sociala liv. I denna Bakhtininspirerade anda föreslår Matusov m.fl. (2016) metaforen *författarskap* (”authorship”) som metafor för en mer kreativ och demokratisk agens där elever uppmanas att uttrycka sig och sina olikheter snarare än att oreflekterat söka konsensus i dialogerna. De uppmuntras också i denna etiskt medvetna anda att respekteras som kritiska och fullvärdiga aktörer i det mellanmännsliga mötet med läraren.

För dessa författare leder begreppet *författaragens* vidare till en problematisering av socialisation som ett överskuggande utbildningsmål (jfr Biesta, 2011, 2014). Motgreppet blir att skapa legitimitet för både elevers och lärares rättigheter att kritiskt kunna överskrida förekomsten av eventuell konformism såsom åsiktshomogena samtalsklimat eller ensidiga sanningar. Kort sagt handlar det om att utveckla kritiskt tänkande i utmanande dialoger med varandra och respektives olika föreställningar om det som kommer på tal. För ett sådant slag av kunskap krävs ett reellt tillåtande av frihet som den konventionella, målstyrda undervisningen inte ger tillräckligt utrymme för, anser han. Då eleven blir bemött som ett personligt författarsubjekt snarare än som ett pedagogiskt objekt med syftet att få utveckla en egen röst i sitt tänkande, talande och skrivande, kan eleven samtidigt bidra till unika perspektiv i klassrummet och dess mångfald av röster (jfr Bakhtin, 2004; Dysthe, 1996; Segal m.fl., 2017). Nieminen m.fl. (2022) tar i sin teoretisering av elevagenstyper fasta på det etiska i den författaragens som Matusov m.fl. (2016) förespråkar, och framställer dess essens i ljuset av konventionell utbildning:

Authorial agency as applied in an educational trajectory values uniqueness, unpredictability, and caring for an interest in others while curricular

standards prioritize interchangeability (i.e. one capable person can be replaced with another capable person without disrupting the activity or social relations), predictability (i.e. calculation and control of others), and structural exploitation” (Nieminen m.fl., 2022, s. 100).

Även lärarna förstås som läraktiga och kreativa i det författarorienterade lärande som beskrivs ovan. Som Biesta (2016) också påminner oss om kan och bör det genuint kreativa i undervisning och lärande om möjligt inte kontrolleras och styrs upp på förhand, åtminstone inte fullt ut. Inte heller i skolämnen som behandlar samhällsfrågor (Högberg, 2017). Denna oförutsägbarhets grundpremiss är viktig även i Bakhtins filosofi.

Författaragens i dess mest radikala och ohämmade form korresponderar väl till den typ av elevagens som vi snart ska illustrera utifrån elevröster från 70-talets demokratiska, experimentella gymnasieskola i Göteborg. En sådan författaragens menas enligt Matusov m.fl. (2016) tillämpas just vid innovativa demokratiska skolor som var inspirerade av exempelvis Neill och andra radikala pedagoger inom den demokratiska pedagogiken på 60- och 70-talet. Dock anser författarna att en alltför extrem form av frisläppt författaragens riskerar att förlora den viktiga potentialen som finns i *kritiska*, ömsesidigt utmanande dialoger mellan elever och lärare (och likväl mellan elev – elev). Rottböll (2021) bekräftar det vitala samhällsengagemanget och det skapande förhållningssättet hos eleverna vid Experimentgymnasiet i Göteborg då hon beskriver sina erfarenheter vid skolan som student: ”Skolan sjöd av diskussionslusta, samhällsengagemang, personlig frigörelse och konstnärligt skapande. Det de flesta skulle kalla misslyckade studier benämner andra som livslångt lärande.” (Rottböll, 2021).

ELEVERS INSTRUMENTELLA AGENS: EXEMPEL FRÅN SAMTIDENS GYMNASIESKOLA

Exemplen nedan är hämtade från ett datamaterial med sju transkriberade fokusgruppssamtal (cirka en timme per fokusgruppssamtal) bestående av 5–7 gymnasieelever i varje grupp, ur vilka vi har valt att belysa transkriptionsutdrag (excerpter) från två fokusgrupper som vi här benämner grupp B och C. Vi nämner också kort en diskussion som förts i grupp A, då den har relevans i sammanhanget. Eftersom de som deltog i fokusgruppssamtalen hade fyllt 18 år, och därmed var vuxna, krävde vi inte deras föräldrars påskrift. Eleverna gick det tredje och sista året i samma klass, i ett program med orientering mot samhällskunskap. De hade samma lärare i denna projektkurs. I denna text har hon det fingerade namnet Malin. Då studien genomfördes år 2016–2017 tillhörde de en kommunal gymnasieskola i en mindre svensk ort. Fokusgruppssamtalen iscensattes utan lärarens närvaro, i anslutning till deras kursprojekt i akademiskt skrivande. Läraren var införstådd med studiens

upplägg och gav sitt godkännande till att vi fick genomföra samtal med eleverna under dessa premisser. Av etiska skäl lovade vi eleverna att det som de väljer att berätta inte skulle kunna identifieras. Härav används fingerade namn i studien. Likaså lovade vi att inte diskutera med läraren om vad de hade pratat om. Det fanns ytterligare en ambition från vår sida angående det sistnämnda. Vi ville konsekvent undvika att framställa oss som allierade med lärarsidan, inte minst för att eleverna kände till att alla vi tre författare har varit ämneslärare vid gymnasium och grundskola tidigare. Härav betonade vi redan inledningsvis i dialogen med skolungdomarna att vi var nyfikna på deras perspektiv i saken.

De iscensatta fokusgruppsamtalen kretsar kring deras erfarenheter av att parvis skriva en uppsats inom ämnet samhällskunskap. Då syftet med föreliggande artikelbidrag inte är huvudsakligen empiriskt utan snarare teoretiskt/konceptuellt, redovisas här inte studiens huvudresultat och metodologi på ett uttömmande vis. I stället har en teoretiskt driven selektion av elevernas transkriberade samtalsepisoder gjorts (det vill säga val av samtalsepisoder som har potentialen att representera illustrerande exempel för ett av de agensbegrepp som artikeln graviterar mot: instrumentell agens). Vi har utifrån vår samlade data (transkriptionsunderlag av sju fokusgruppssamtal) valt ut tre transkriberade samtalsutdrag, så kallade excerpter, som utifrån våra tolkningar får utgöra illustrerande exempel på olika aspekter av hur instrumentell agens kan förstås och gestaltas. Analysförfarandet i den större, pågående studien är topikanalys som är en dialogisk diskursanalys ämnad för just fokusgruppsamtal (Marková m.fl., 2007).

Nu till en kontextbeskrivning av dessa elevers kurs utifrån gällande nationella styrdokument, med jämförelser bakåt i tiden. Både läroplanen 1965 (Skolöverstyrelsen, 1965) och läroplanen LGY70 (Skolöverstyrelsen, 1971) tar upp skolans demokratiska uppdrag och vikten av att gymnasieelever utvecklar kritiskt och självständigt tänkande. Läser vi de läroplaner som existerat sedan Experimentgymnasiet lagts ner, kan vi notera att både Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 5) och Gy11 (Skolverket, 2011, s. 7) i liknande anda betonar att eleverna bör utveckla initiativrika arbetssätt och innovativt tänkande i olika former. På en diskursiv nivå finns det påfallande likheter mellan läroplanerna som möjliggjorde Experimentgymnasiet (Skolöverstyrelsen, 1965; Skolöverstyrelsen, 1971) och den nu gällande läroplanen (Beach & Dovemark, 2011). Däremot har marknadsiseringen av skolan och tillhörande fokus på bedömning av elevprestationer, samt en förändrad syn på kunskap i spåren av de internationella kunskapsmätningarna, resulterat i en verklighet som försvårar att uppnå dessa kunskapsmål (Biesta, 2010, 2011, 2017). Vi har också sett en ökad central styrning av läroplanens och kursplanernas innehåll, preciserade kunskapsmål, och en tydligare uppföljning av skolors resultat. Lärarna i en sådan skola tillskrivs därmed också funktionen som kontrollanter av elevernas måluppfyllelse då de förväntas examinera det

som efterfrågas (Adolfsson, 2013). Denna mål- och resultatstyrning, det vill säga den alltmer överskuggande betoningen på förhandsdefinierade kunskapsmål och mätbara ”learning outcomes” runt om i världen (Krogh m.fl., 2021) sätter en instrumentell prägel som behöver beaktas när studenternas möjlighet att utöva agens står på spel.

Som diskuterats ovan innebär konceptet *instrumentell agens* en högst begränsad form av kreativitet och personligt handlingsutrymme för eleverna. Här åsyftas den kreativitet som följer med utmaningen i att pliktskyldigt lyckas tillfredsställa lärarens och/eller skolans/nationens uppställda mål och regler. Enligt Matusov (2011) är elever många gånger skickliga och kreativa då det gäller att finna godtagbara vägar till sådan ”teacher-pleasing”. I den fokusgrupp som vi benämner grupp A uttrycker eleven Camilla positiva egenskaper vad gäller sin lärare Malins kontrollerande strategier och får sitt stöd av elevgruppen. Det är framför allt Malins ihärdiga förmåga att driva på sina elever under arbetets gång som upplevs betryggande och som beröms i just denna samtalsepisod som kretsar kring lärarens pedagogik. Ett annat uttryck för detta kan vi finna i samtalsepisoden nedan där några andra klasskamrater talade ut om hur de upplevt hennes undervisning genom projektarbetets olika faser. I transkriptionsutdraget nedan är det två elever i fokusgrupp B som närmar sig denna tematik:

Excerpt 1: bra att Malin liksom har suttit å liksom verkligen kollat oss

1. Linus: de e bra att Malin liksom har suttit å liksom verkligen kollat oss för hon vill ju att vi ska bli godkända
2. Sebastian: ja precis! De e ju inte så att hon bara liksom kommer å rättar det hon får in å sen skiter i resten utan verkligen... Man känner liksom att hon vill att man ska klara det så de e ju skönt att ha en sån handledare också.

Som framgår av exemplet ovan betraktar studenterna Malins, sin lärares roll, som kontrollerande och korrigerande men samtidigt omhändertagande: ”hon vill att man ska klara det” (2). Denna undervisningsstrategi menade eleverna vara intimt förenad med skolans betygspraktik, det vill säga utifrån de specifika kursmålen kriterier för att uppnå betyget godkänt. Men för dem sågs det inte som något problematiskt. Tvärtom fanns en uttalad vilja att få veta vad läraren önskade och krävde för att därefter kunna leverera sina prestationer i enlighet med detta. Som vi ser i detta exempel tar dessa studenter frivilligt på sig denna ”teacher-pleasing” då de ger exempel på lärarstyrning som de oproblematiskt vill anpassa sig till, trots att de med denna skoluppgift ska förberedas inför självständiga högskolestudier. Det råder på så vis en smidig konsensus mellan lärare och elev i denna fråga: att lärarens främsta uppgift är att guida dem mot målen så effektivt som möjligt, för att därefter bedöma

deras slutliga kollektiva prestation (den färdiga uppsatsen) och utfärda adekvata betyg. Elevernas egna inflytande upplevs inte som viktigt eller ens relevant i sammanhanget, av deras dialoger att döma. Samma fokusgrupp (B) vittnar också om bristen på engagemang och lust i denna skoluppgift. Detta slag av skolarbete tycks ha mist sin potential att beröra och engagera:

Excerpt 2: alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt

1. Intervjuare: har det hjälpt er nu att bli ännu mer sugna på att göra sånt här på universitet?
2. Adam: nä
3. Casper: nä
4. Sebastian: nä
5. Jonne: ja jo
6. Sebastian: de var ju skittråkigt
7. Casper: de har ju inte vatt kul alltså men de har ju inte vatt roligt
8. Jonne: men det har ju inte vatt tråkigt
9. Sebastian: alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt
10. Jonne: men när man jämför med andra... andra ämnen så har ju detta faktiskt vatt rätt kul i och med att vi har haft fri hand så du fick välja vad du vill
11. Sebastian: nä så jävla långtråkigt
12. Jonne: jag har tyckt det var relativt okej
13. Sebastian: nä det har vatt SJUKT långtråkigt... har det varit
14. Jonne: ja långtråkigt möjligtvis... i och med att vi har så lång tid på oss men tråkigt tycker jag inte det har vatt.

Utifrån denna excerpt blir det tydligt att åtminstone tre av de fyra ungdomarna i detta samtal inte har fått mersmak vad gäller fortsatta akademiska studier i form av att författa liknande skriftliga texter. ”Skittråkigt” (6), ”jävla långtråkigt” (11) eller ”sjukt långtråkigt” (13), endast ”långtråkigt” (14), ”inte vatt kul alltså” (7) och ”inte vatt roligt” (7) är negativa erfarenhetsbeskrivningar i dialogen ovan. Jonne försöker nyansera Sebastians dystra bild (8, 10, 12, 14) då han samtidigt påtalar den valfrihet de fått med avseende på uppsatsens ämnesval (10). I denna anda insisterar han också längre fram i samtalet att det trots allt har varit ”relativt okej” (12). Det uttalade frihetsinslag som erbjöds i kursen, nämligen valfriheten att välja samhällsvetenskapligt uppsatsämne, förmådde uppenbarligen inte bidra fullt ut till att studiemotivation. Som

Sebastian utbrister: ”alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt” (9).

Om uppsatsprojektet i sig inte lyckades fånga deras genuina intresse så uttryckte de intervjuade eleverna desto större engagemang för den populära läraren Malin och hennes roll genom kursen. Som vi redan har varit inne på tycktes hennes popularitet bestå i att hon fungerade som en idealisk garant för målrationell, smidig och tidseffektiv lotsning från start till mål under projektarbetets gång. Tryggheten och förtroendet var av denna orsak mycket uttalad. Vi menar att Malins framgångsrika läraregenskaper är tänkvärda i relation till nuvarande utbildningssystem – ett skolsystem där bedömningskulturen är starkt förankrad och påtagligt närvarande i varje steg av elevernas skoluppgifter. Ett exempel är när Sven i intervjugrupp C tar upp bedömningens roll för deras bristande motivation i studierna. Han antyder också hur detta menas hänga samman med det återkommande kravet på formell perfektion framför ett intressant och engagerande innehåll:

Excerpt 3: det är jättemycket fokus på att det inte ska vara några fel

1. Sven: när man... när man läser igenom allting innan man ska lämna in det... så är det inte så typ så här att va kul arbete vi har gjort utan det är jättemycket fokus på att det inte ska vara några fel

2. Valle: ja har vi med allt vi ska ha å så

3. Anton: ja det är det fokus ligger på

4. Intervjuare: vill ni göra om det nu?

5. Sven: nä

6. Anton: nä

7. Jan: nä

I dialogen ovan kan vi se att det uppstår konsensus kring uppfattningen att fokuset på de stränga och formalistiska kraven för bedömning har påverkat deras motivation för uppgiften på ett negativt sätt. Som Anton bekräftade i sin respons till Svens yttrande om att det gäller att inte ha (formella) fel: ”ja det är det fokus ligger på”(3). I detta samtal utvecklades så småningom en medvetenhet om att själva ämnesinnehållet i deras skriftliga arbeten inte räknades i slutändan, vilket menades bidra till känslan av att det inte var en stimulerande uppgift att utföra. Läraren, Malin, uppehöll sig inte nämnvärt vid deras innehållsliga resultat, inte heller då de färdiga uppsatserna diskuterades i klassrummet. Formalia, form och standardiserade riktlinjer skapade uppenbarligen inte något större engagemang, vare sig hos dessa elever eller deras lärare. Detta slag av formalistiskt lärande står i skarp kontrast till den typ av engagemang, de bedömningsgrunder och det slag av kunskapsökande

som eleverna i 70-talets Experimentgymnasium i Göteborg hade att förhålla sig till. Så låt oss nu titta på det slag av meningsskapande och de studiemöjligheter som elevgruppen ”Fribrottarna” beskrev i sitt initiativ till ett långt och inlevelsefullt reportage år 1971 i skoltidningen ”EG-tidningen” som drevs av elever på skolan. Syftet med inlägget var att inspirera skolkamraterna att prova nytänkande arbetssätt när de nu får chansen.

ELEVERS FÖRFATTARAGENS: EXEMPEL FRÅN EXPERIMENTGYMNASIET I GÖTEBORG

Anderson (2008) noterar att de skandinaviska länderna under 60- och 70-talet skiljde sig från den amerikanska kontexten vad gäller synen på ungdomars önskan om att reformera skolor och universitet. I Skandinavien förstod etablissemangen att det var viktigt att hörsamma deras ivriga men genomtänkta förslag på nya demokratiska skolor. Redan här tillskrevs ungdomarna agens i den meningen att deras initiativ, idéer och engagemang togs på allvar. I Norge och Sverige startades dessa demokratiska försöksskolor upp av unga elever i tonåren som tillsammans med lokala politiker och nytänkande pedagoger efterfrågade en mindre auktoritär skolform än den traditionella, det vill säga en mer jämlik och utforskande skola där elever och lärare tillsammans fick utpröva alternativa vägar (Hem & Remlov, 1969; Jørgensen, 1971; Lövhelm, 2021; Marjanovic-Shane m.fl., 2023). Vi kan se hur reaktionen mot rådande skolsystem återspeglas i skolledarens, den så kallade försöksledarens, inlägga i en skoltidning. Carl Gustaf Sundén uppmanar här eleverna att ta chansen att aktivt påverka deras egna studier som ett led i att motverka vad som sågs som indoktrinering:

Studiesituationen. Det är här vi i våra tidigare skolor har reagerat mot ett auktoritärt system. Då är det ju också i fråga om studiesituationen vi skulle söka oss fram till ett icke-auktoritärt system. /.../ Genom att studiegrupperna bestämmer sina mål, väljer sina stoff, motverkar indoktrineringen, beslutar om sitt arbetssätt, skapar vi en icke-auktoritär arbets-situation. (Sundén, 1970, underskrift i originalet).

I Carl Gustafs ordval finner vi en för skolan typisk formulering som avslöjar det öppna och obestämda i organisationens konturer: att ”söka oss fram”. Vägar till att nå ämneskunskap var inte utstakade från början, det vill säga lärandets organisering i termer av undervisning, ledningsstrukturer och skolkulturen var i stort sett öppna för förhandling mellan skolans olika deltagare. En annan sida av det som sågs som en demokratisk dimension i Göteborgs experimentgymnasium var strävan efter elevers *inflytande*, det vill säga rätten att via så kallad direktdemokrati vara med att fatta beslut om både skolans organisation och dess upplägg av studier och undervisning.

Kännetecknande för detta historiskt unika svenska gymnasium är således de radikala friheter som eleverna tilldelades, i syfte att få erfara demokrati i praktiken (Carlsson & Lundgren, 1976). Dessa omfattande inte endast elevers val av skoluppgifter, studietakt och den betygsfrihet som innebar att terminsbetygen avskaffades och endast ett slutbetyg delades ut. De gällde även den omdiskuterade friheten i själva deltagandet, det vill säga den icke-obligatoriska närvaron vid skolans beslutsfattande möten samt erbjuden undervisning. Dessa frågor var upp till eleverna själva att besluta om. Härigenom behövde de aktivt ta ställning till deras egen studiegång, både i stort och smått. Skolklasser i vanlig mening existerade inte här men däremot arrangerades temporära undervisningsgrupper för de ämnen och kurser som gick (Carlsson & Lundgren, 1976; Skolöverstyrelsen, 1980). Vi ska i det närmaste titta på hur en grupp skolelever tillämpade sin uttrycks- och åsiktsfrihet genom en författad inlägga i skoltidningen ”EG-tidningen”. De kallar sig *Fribrottarna* och hade även skrivit ihop under skolans grupparbete som är föremål för reportagegets tematik.

Fribrottarna

Elevgruppen *Fribrottarna* gick första året vid experimentgymnasiet i Göteborg år 1971 och skolformen hade existerat ett par år vid denna tid. Genom att eleverna fick frihet under ansvar, det vill säga bestämmanderätt i de flesta frågor som rörde deras studier och skolans organisering, förväntades att de skulle kunna lära sig vad demokrati kan innebära i praktiken (Carlsson & Lundgren, 1976). På så vis rör det sig om att lära sig *genom* demokrati snarare än *om* demokrati.

I ”EG-tidningen” från 1971 publicerade *Fribrottarna* en utförlig och entusiastisk artikel om deras insiktsfulla erfarenheter av ett grupparbete i skrivande med inriktning mot samhällskunskap och historia. Titeln löd: *Fribrottarna – en presentation av en alternativ studiegrupp*. Namnen på författarna saknas. Författarna ville på detta vis uppmana fler elever på skolan att ta liknande initiativ till vad de ansåg vara alternativa och kritiska studier. Det nämnda grupparbetet organiserades enligt dem så att blockämnena, så som samhällsorienterande ämnen, studerades på valfritt sätt under en sammanhängande period på tolv veckor med en slutlig skriftlig rapport i form av ett så kallat redovisningshäfte från respektive studiegrupp. *Fribrottarna* valde att skriva om bönders villkor för jordbruk ur ett historiskt, ekonomiskt, socialt och globalt perspektiv. De fick tillgång till handledning, vilket de utnyttjade i perioder. Under några längre faser av projektet föredrog de istället att läsa och skriva självständigt, utan ledning av någon lärare och utifrån egna delmål som fanns angivna i en detaljerad plan som de tillsammans hade utarbetat inför arbetsprocessen.

”*Fribrottarnas*” inlägg är kraftfullt, inte minst då det kommunicerar en uttalad besvikelse över den ”tvångsmässiga” och ”passiviserande studiesitua-

tion” de upplevt den första tiden på detta relativt nya försöksgymnasium. Det motgift som rekommenderas, och som dessutom är fullt legitimt att realisera vid detta gymnasium, är att ”bedriva meningsfyllda studier, som fyller en för oss själva vettig funktion”. Den traditionella undervisningen menades riskera att bli alltför enformig och slentrianmässig i längden.

Den aspekt av studierna som också accentuerades i deras inlägga var valet av litteratur, det vill säga själva källorna till fakta och inspiration. Jämfört med våra ovan nämnda intervjuer med dagens gymnasieelever noterade vi att denna typ av diskussion lös med sin frånvaro hos de senare. Vi kunde konstatera att val av källor och litteratur skedde tämligen oreflekterat vid detta konventionella gymnasium. Fokus låg som vi har sett på *formalia* vad gäller det kollektiva skrivandet. Hos Fribrottarna vid Experimentgymnasiet betänks utförligt hur litteraturen kan bidra till både meningsfulla och viktiga kunskaper, och hur viktigt det är att eleverna får reflektera kritiskt kring denna aspekt av deras lärande. Under rubriken ”Litteratur” ger de därför sina skolkamrater konkreta tips på hur de kan gå till väga för att lyckas med detta.

Eftersom vårt ämne låg så långt utanför den vanliga skolundervisningen, fick vi söka vår litteratur på annat håll. Stadsbiblioteket visade sig då vara till ganska liten hjälp. Urvalet av böcker där är ganska litet. Bättre är då Universitetsbiblioteket (UB), där dom flesta böcker utgivna i Sverige finns. Lånesystemet är visserligen krångligt och det kan vara svårt att finna vad man vill ha, men i gengäld kan man få behålla en del böcker länge. Men bättre än UB var för oss många gånger att gå till olika universitetsinstitutioner och muséer. Där finns förutom annars svåråtkomliga böcker folk som har en mängd nyttiga kunskaper. Man kan där också få tag i uppsatser och avhandlingar som kan innehålla värdefulla uppgifter. Det kan dock vara svårt att få låna hem material därifrån. Problemet blev att sälla litteraturen, så att vi fick fram dom vettigaste och värdefullaste böckerna. Kvar blev dock ofta en hög dammiga gamla böcker, skrivna av gaggiga vetenskapsmän, som ofta svamlade en massa om oväsentligheter och hade svårt att hålla sig till ämnet. Svårigheten blev alltså att sälla ut borgerlig smörja, oväsentligheter och uppenbara felaktigheter, för att få fram det vi ville ha reda på. Med andra ord att studera kritiskt. Vi får inte tro att vi kommer ”sanningen” närmare bara för att vi släpper läroböckernas sagor och går till det mer grundläggande materialet. (EG-tidningen, 13 (2), 1971, underskrift i originalet, inga författarnamn och sidnummer angivna)

Av utdraget ovan kan vi också sluta oss till att meningsfullheten för dem låg i deras brinnande politiska intresse som i tidens anda hade närts redan utanför deras skolliv. Källkritik och ideologiskt medvetande var uppenbarligen en påtaglig drivkraft för dessa ungdomar, både i och utanför skolan. Fribrottarna

konkluderar sedan att det inte räckte med endast tolv veckors studier för allt de ville få fördjupa sig i och skriva om tillsammans:

Det var mycket otillfredsställande att lämna det ”gamla” arbetet oavslutat för att börja på något annat. Genomgående för hela fribrottartiden har varit att vi känt oss pressade av tiden och 12-veckorssystemet. Vi har alltså inte kunnat undgå det. Detta är bevis nog för hur detta system låser fast hela skolan i ett bestämt mönster. Vi måste ifrågasätta om det är riktigt att använda detta system i fortsättningen. (EG-tidningen, 1971, inga författarnamn och sidnummer angivna)

Som framgår av citatet handlar det om elever som ser ett behov av att få studera ännu flitigare och djupare än vad tidsramarna medger. Om vi jämför med de samtida gymnasieungdomarna som ansåg sig behöva lärarpress för att överhuvudtaget komma i mål med projektet, är skillnaden i förhållningssätt till studier, kunskap och lärande tämligen markant.

INSTRUMENTELL ÖVERLEVNAD ELLER KRITISKT FÖRFATTANDE?

Genom att identifiera och differentiera agensbegreppet samt relatera detta till gymnasieelevers akademiska skrivande, har vi synliggjort vad skolelevers agens kan innebära i teoretiskt och didaktiskt avseende. På det teoretiska planet har vi urskilt två begreppsliga konceptioner: *instrumentell* elevagens respektive författaragens. Genom att problematisera premisserna för elevers möjligheter att delta och lära som aktiva subjekt är det fruktbart att reflektera kring de olika typer av kreativitet som de två respektive agensformerna för med sig. Båda inrymmer aspekter av kreativt lärande även om kreativiteten skiljer sig åt på ett anmärkningsvärt sätt. Vid instrumentell agens riktas de kreativa insatserna mot flexibel anpassning, effektivitet, målrationalitet, överhängande bedömningskrav, uppgiftsformuleringar och ”teacher-pleasing” (Matusov, 2011). Vi såg också att det kan uttryckas i termer av att ”överleva” de krav som ställs och den pedagogiska aktivitet som ska utföras enligt mallen. Som Sebastian formulerade det: ”alltså vi har ju överlevt men det har ju inte vatt roligt” (Excerpt 2, rad 9). Hos de elever som får erfara författaragens kan kreativiteten istället ägnas åt hängivet skapande i skrivandet, parat med bejakande av kritiskt tänkande, engagerad inläsning och nytänkande ambitioner.

Våra exempel från fokusgruppsintervjuerna med de samtida gymnasieungdomarna indikerar att deras medvetna målrationalitet ytterst har en instrumentell prägel då en sådan form av anpassande agens tenderar att bejaka medel som helgar målen (det vill säga skolsystemets olika mål snarare än deras egna). En inbyggd problematik i detta är att eleven oreflekterat tenderar att inta en underordnad roll där läraren, lärandeprodukten och betygen sätts i fokus innan studenten hunnit utforska sina egna intressen och behov i ämnet.

Läraren tillskrivs i sammanhanget funktionen av en auktoritär och outhärlig centralgestalt. En sådan social organisering befäster både elevens och lärares givna roller inom en hårt strukturerad, förhandsdefinierad och resultatorienterad ram för lärandets organisering, anser Matusov (2011) (jfr Krogh m.fl., 2021, som tematiserar denna senare utbildningstendens i termer av "outcome-centered", till skillnad från "content-centered" som tidigare var ett globalt ideal).

Men att som elev inta rollen som ett mer eller mindre övervakat pedagogiskt objekt, och ägna sig åt att lista ut vilka handlingar som kan tillfredsställa läraren (som i sin tur agerar utifrån gällande styrdokument), kvalificeras inte som författaragens. Att ägna sig åt uthållig överlevnad, med andra ord att klara sig helskinnad ur uppgiften/kursen med godkänt betyg är inte heller vad begreppet författaragens signalerar. Denna instrumentella form av elevagens leder paradoxalt nog bort från reell agens i termer av handlingsutrymme, engagemang, frihet och inflytande, så som vi har visat i denna text. Ett väsensskilt slag av agens har i denna artikel representerats av elevgruppen *Fribrottarna* från Experimentgymnasiet i Göteborg. Som vi har sett skrev de på 70-talet med iver om ett omfattande kunskapssökande som drivs av genuint engagemang för det ämne som ska avhandlas, och det upplägg som ska skapas. I denna appell uppmanades skolkamraterna att följa deras väg, det vill säga att problematisera rådande ordningar och ta chansen att forma sin utbildning efter eget tycke, i linje med vad som också var fullt legitimt att förändra i denna vågade skolform. På denna väsentliga punkt skiljer sig gymnasieeleverna i vårt nutida material från försöksskolans "Fribrottare". De senare tycks inte drivas av intresset att tillfredsställa lärarna eller att ro iland med ett visst betyg, utan snarare av att på sina egna premisser få fördjupa sig i ämnesinnehållet och val av litteratur.

Framför allt hängav de sig åt utmaningen att reflektera kritiskt, något som understryks explicit i *Fribrottarnas* reportage, inte minst då de ifrågasätter läromedel, forskares sanningar och rentav själva skolsystemet i sig. Notabelt är också att de ansåg sig sakna tillräcklig tid för skoluppgiften. Deras lust i lärandet och skrivandet blev efterhand så stor att de ville skriva en mer omfattande rapport och gå på djupet med ämnet på ett vis som inte den utsatta tiden medgav: "Det var mycket otillfredsställande att lämna det 'gamla' arbetet oavslutat för att börja på något annat. Genomgående för hela fribrottartiden har varit att vi känt oss pressade av tiden och 12-veckorssystemet". Här präglas deras skrivande av en kreativitet som kännetecknar det Matusov m.fl. (2016) betecknar *författaragens* och som inkluderar såväl ett nytänkade som kritiskt förhållningssätt till det givna. Författaragens vilar också mer på utforskande och oförutsägbara premisser jämfört med den mer tillrättalagda och förhandsbestämda instrumentella agensen som redan från första början orienterar sig mot fastlagda ramar och mål, dikterade av gällande system/kultur. Författarnas definition på agens pekar bortom det givna genom att

snarare referera till det oförutsägbara som kan födas ur det givna – en överskridande och transformativ syn på kunskap (jfr Kullenberg & Säljö, 2022; Matusov, 2011; Rajala m.fl., 2016b).

Distinktionen *instrumentell agens* vs. *författaragens* vilar på så vis inte endast på skilda didaktiska premisser vad gäller elevengagemang, handlingsutrymme, subjektivitet och frihet i kunskapssökandet. Den implicerar också olikartade sätt att ta plats i klassrummet och därmed skilda sociala villkor för hur elevens egen röst kan utvecklas i såväl tal som skrivande (samt i relation till andras röster i klassrummet). Här blir lärarens roll viktig. Vår samtids konventionella utbildning med dess tendens till instrumentell agens (jfr Kullenberg & Eksath, 2017; Biesta, 2017) för oss till en pedagogisk paradox, åtminstone en skenbar sådan: elevernas egen ovilja att inta fullfjädrad agens, med den frihet och det generösa medinflytande som följer med en sådan (jfr Nyroos, Rönnerberg & Lundahl, 2014; Swahn, 2006; von Wright, 2009). De nutida elevernas akademiska grupparbeten ansågs av dem själva ha varit framgångsrika med avseende på tillfredsställande måluppfyllelse, tack vare den lyhörda och målorienterade rationalitet som de talade om. Malins förmåga att som lärare lotsa dem effektivt, tydligt och välvilligt mot de lärandemål och den bedömning som eftersträvades mottogs med stor tacksamhet hos deltagarna (eleverna) i denna studie. Hon ansågs vara den ideala läraren i just detta avseende. Men priset för denna strategiska hållning i frågan om akademiskt lärande kan vara att dialogerna mellan lärare och elev tenderar att bli konsensus- och beroendeorienterade snarare än öppna, kritiska och kreativa. Eleverna får också svårare att uppleva att deras egna perspektiv kan värderas och legitimeras, om de ens kan uppstå.

Den relationella (makt)asymmetri mellan lärare och elev som de samtida gymnasieeleverna så öppet och målände berättade om i accepterande ordalag, riskerar därmed att undergräva intresset för ett genuint ämnesengagemang samt ett kritiskt och självständigt tänkande och skrivande, trots att detta var en del av det instiftade kursmålet, rentav själva kärnidén med gymnasieskolans projektarbete (Eklöf m.fl., 2014). Men samtidigt kan elevernas instrumentella agens av detta slag ge förutsättningar för god måluppfyllelse och därmed goda betyg. Tillämpningen av en sådan typ av agens blir betydligt mer förståelig om vi relaterar den till vårt nuvarande utbildningssystem och det utmärkande prestations- och bedömningsfokus som föreligger (Biesta, 2010, 2011, 2014, 2017; Macfarlane, 2017).

Liksom Matusov m.fl. (2016) håller vi det troligt att ett flertal olika former av agens, liksom blandningar av agensstyper, kan manifesteras i elevers och lärares arbete, beroende på vilka utbildningspremissers som råder. Till sist kan sägas att vår förhoppning med denna artikel är att vår illustrerade distinktion mellan begreppen *författaragens* och *instrumentell agens* kan bidra till fortsatta diskussioner om elevers agensbaserade handlingsutrymme så som hur det kan möjliggöras och begränsas i olika utbildningskontexter, pedagogiska aktivi-

teter och i relationen mellan lärare och elev. I synnerhet textbaserade praktiker i skolans värld inbjuder till att undersöka vad författarskap egentligen är och hur det målmedvetet skulle kunna främjas hos elever. Detta bidrag är ett försök att peka på några vägar men vi ser givetvis också ett utrymme för vidareutvecklade begrepp och innebörder utifrån andra parametrar än just de som vi har valt att lyfta här. Frågan om elevers deltagande såsom inflytande, engagemang och agens är alljämt angelägen, inte minst då demokratiska vägar till lärande och utbildning står på agendan.

REFERENSER

- Adolfsson, Carl-Henrik (2013). *Kunskapsfrågan: En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Anderson, Terry (2008). 1968: The American and Scandinavian experiences. *Scandinavian Journal of History*, 33(4), 491-499.
<https://doi.org/10.1080/03468750802529718>
- Andersson, Erik, & Sandgren, Susanne (2015). Delaktighet som pedagogik och demokratiskt värde för fullföljandet av studier: Kunskapsbidrag från ett utvecklingsprojekt. Tema: Deltagande och inflytande – inkluderings demokratiska och politiska möjligheter. *Utbildning & lärande*, 9(1), 80-100.
- Arnold, Jenny, & Clarke, David John (2014). What is 'Agency'? Perspectives in Science Education Research. *International Journal of Science Education*, 36(5), 735-754. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.825066>
- Bakhtin, Mikhail (1993). *Toward a philosophy of the act*. (1. uppl.). Univ. of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (2004). Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Beach, Dennis, & Dovemark, Marianne (2011). Twelve years of upper-secondary education in Sweden: The beginnings of a neo-liberal policy hegemony? *Educational Review*, 63(3), 313-327.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2011.560249>
- Biesta, Gert (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54-66.
- Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. (1. uppl.). Liber.
- Biesta, Gert (2014). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education, *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665>
- Biesta, Gert (2022). *World-centred education: A View for the Present*. Routledge.
- Biesta, Gert, & Tedder, Michael (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Brumark, Åsa (2010). Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 19(2), 77-96.
- Carlsson, Ingrid, & Lundgren, Ulf. P. (1976). *Experimentgymnasiet: En besvarande utvärdering*. Göteborg: Pedagogiska institutionen.
- Charteris, Jennifer, & Smardon, Dianne (2019). Student voice in learning: instrumentalism and tokenism or opportunity for altering the status and positioning of students?. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(2), 305–323. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1489887>
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur.
- Ekelöf, Eva (2009). *Vi vässar pennan*. Skolinspektionen och Nordstedts Juridik AB/Fritzes.
- Eklöf, Anders, Nilsson, Lars-Erik, & Ottosson, Torgny (2014). Instructions, Independence and Uncertainty: Student framing in self-regulated project work. *European Educational Research Journal*, 13(6), 646-660.
- Ekman, Joakim (2011). *Skolan och medborgarskapandet: En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- EG-tidningen (1971). Fribrottarna – en presentation av en alternativ studiegrupp. *EG-tidningen*, 13(2) [utan författarnamn och sidnummer].
- Elvstrand, Helene (2015). Att göra delaktighet i skolan – elevens erfarenheter. *Utbildning och Lärande*, 9 (1), 102-115.
- Eriksson, Ann-Marie (2014). *Formulating knowledge: Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Flyvbjerg, Bent (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Hayes, Renée, & Matusov, Eugene (2005). Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence. *Culture & Psychology*, 11(3), 339 - 357. <https://doi.org/10.1177/1354067X05055525>

- Hem, Lars, & Remlov, Tom (1969). *Försökslymnas i praksis*. Pax Forlag.
- Hirschkop, Ken (1999). *Mikhail Bakhtin: an aesthetic for democracy*. OUP Oxford.
- Holmberg, Linnéa (2017). Lärande genom demokratiska önskemål – pastoral omsorg i fritidshem. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 28-50.
- Hultin, Eva (2007) Dialogiska klassrum eller deliberativa samtal – spelar det någon roll? En jämförelse mellan två normativa positioner i det samtida talet om skolans demokratiuppdrag. I Thomas Englund (Red.), *Utbildning som kommunikation: deliberativa samtal som möjlighet* (s. 381-398). Daidalos.
- Hultin, Eva (2021). Barn som demokratiska agenter i skolans skriftspråkspraktiker: Att lära av och med unga i skolan. *Utbildning & Demokrati*, 29 (2), 81-100.
- Högberg, Sören (2017). Att låta det oväntade ge rum åt det oförväntade – möjligheter inom ramen för skolämnet samhällskunskap. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2, 25-43.
- Krogh, Ellen, Qvortrop, Ane, & Graf, Stefan T. (red.) (2021). *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*. Routledge.
- Jørgensen, Mosse (1971). *Fra skoleopprør til opprørsskole*. Pax Forlag.
- Kullenberg, Tina. (2019). Transforming volcanos to buncanos in eventful dialogues: Children's remembering-in-interaction. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100582>
- Kullenberg, Tina, & Eksath, Martin (2017). Pedagogisk samexistens – en problematisering av undervisningsdialogens natur. Tema: Relationell pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22, 3-4, 233-254.
- Kullenberg, Tina., & Säljö, Roger (2022). Towards Dialogic Metaphors of Learning: from Socialization to Authoring. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56, 542-559. <https://doi.org/10.1007/s12124-021-09661-5>.
- Lundegård, Iann., & Caiman, Cecilia (2019). Didaktik för naturvetenskap och hållbar utveckling: Fem former av demokratiskt deltagande. *Nordic Studies in Science Education*, 15(1), 38-53. <https://doi.org/10.5617/nordina.4822>
- Lövheim, Daniel (2021). Skoldemokrati som utbildningsutopi: Göteborgs Experimentgymnasium 1969—1975. I: Anders Burman., Joakim Landahl., & Daniel Lövheim (Red.), *Moderna pedagogiska utopier* (s. 187-204). Södertörns Högskola.
- Macfarlane, Bruce (2017). *Freedom to learn: the threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed*. Routledge.
- Marjanovic-Shane, Ana, Kullenberg, Tina, & Gradovski, Mikhail (2023). Scandinavian Experiments in Democratic Education. Special Issue: Dialogic Pedagogy and Democratic Education. *Dialogic Pedagogy Journal: An International Online Journal*, 11(2), A93-A132. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.477>

- Marková, Ivana, Linell, Per, Grossen, Michèle, & Salazar Orvig, Anne (2007). *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. Equinox Publishing.
- Matusov, Eugene (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. *Educational Theory*, 57(2), 215-237. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00253.x>
- Matusov, Eugene (2011). Authorial teaching and learning. I Elizabeth Jayne White, & Michael A. Peters (red.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (s. 21–46). Peter Lang.
- Matusov, Eugene (2015). Chronotopes in education: Conventional and dialogic. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 3, 65-97. <https://doi.org/10.5195/dpj.2015.107>
- Matusov, Eugene, von Duyke, Katherine, & Kayumova, Shakhnoza (2016). Mapping Concepts of Agency in Educational Contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420-446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Miller, Carolyn, & Parlett, Malcolm (1974): *Up to the Mark: A Study of the Examination Game*. Society for research into higher education.
- Morrison, Kristan Accles (2007). *Free school teaching: a journey into radical progressive education*. State University of New York Press.
- Nieminen, Juuso Henrik, & Tuohilampi, Laura (2020). 'Finally studying for myself'—examining student agency in summative and formative self-assessment models. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1031-1045. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1720595>
- Nieminen, Juuso Henrik, Tai, Joanna, Boud, David, & Henderson, Michael (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>
- Nyroos, Mikaela, Rönnerberg, Linda, & Lundahl, Lisbeth (2004). A matter of timing: Time use, freedom and influence in school from a pupil perspective. *European Educational Research Journal*, 3(4), 743-758.
- Nystrand, Martin (2008). The Social and Historical Context for Writing Research. I C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of Writing Research* (s. 11-26). The Guilford Press.
- Osberg, Deborah, & Biesta, Gert (2010). *Complexity theory and the politics of education*. Sense Publishers.
- Prior, Paul A. (2013). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Routledge.
- Rajala, Antti (2016). *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning* [Doktorsavhandling, University of Helsinki].
- Rajala, Antti, Martin, Jenny, & Kumpulainen, Kristina (2016a). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction* 10, 1–3.. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.001>

- Rajala, Antti, Ritella, Guiseppe, Kumpulainen, Kristina, & Wilkinson, Louise (2016b). Expanding Conceptualizations for the Study of Learning. *Frontline Learning Research*, 4 (4), 1-6. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.320>
- Rule, Peter N. (2015). *Dialogue and Boundary Learning*. Sense Publishers.
- Rottböhl, Grethe (2021, 20 juni). Dagens skola borde lära av Experimentgymnasiet. *Göteborgs-Posten*. <https://www.gp.se/kultur/kultur/dagens-skola-borde-lara-av-experimentgymnasiet-1.49695574>
- Rönnlund, Maria (2013). Elevinflytande i en skola i förändring. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 22(1), 65-83.
- Segal, Aliza, Pollak, Itay, & Lefstein, Adam (2017). Democracy, voice and dialogic pedagogy: the struggle to be heard and heeded. *Language and Education*, 31(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230124>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolöverstyrelsen (1965). *Läroplan för gymnasiet*. <http://hdl.handle.net/2077/50913>
- Skolöverstyrelsen (1971). *Läroplan för gymnasieskolan 1 Allmän del*. Liber Utbildningsförlag.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Skolöverstyrelsens utvärdering 1980-07*. Skolöverstyrelsen.
- Sundén, Carl Gustaf (1970). Vad gör vi med VU och IG och demokratin?. *Kritstrecket*, 2(10).
- Swahn, Rahnild (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Uljens, Michael, & Kullenberg, Tina (2021). Non-affirmative school-didactics and life world phenomenology: Conceptualizing missing links. I Ellen Krogh, Ane Qvortrop, & Stefan Ting Graf (red.), *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue* (s. 185-203). Routledge.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna : Lpo 94*. Utbildningsdepartementet.
- von Wright, Moira (2009). *Initiativ och följsambet i klassrummet*. Rapporter i pedagogik, Nr. 15. Örebro Universitet.
- White, Elisabeth Jayne (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. Routledge.

English summaries

Magnus Levinsson, Anita Norlund, Lill Langelotz: Content and pedagogical discourses in teachers' CPD market: a study of invoice-generating CPD initiatives

The aim of this article is to explore the content of teachers' CPD. In particular, it focuses on how CPD content relates to teachers' dual task of equipping pupils with knowledge and values. Theoretically, the study is based on Basil Bernstein's concept of *pedagogical discourse* and the related analytical concepts of *instructional* and *regulative* discourse. The article employs a 'follow the money' approach; data were collected from invoices for teachers' CPD in three Swedish municipalities. Since municipal invoices are official documents in Sweden, CPD invoices for compulsory and upper secondary school teachers from 2018 to 2019 were requested from each municipality. Of the submitted invoices, 679 were determined to be relevant to the study, but 170 of these were excluded from the analysis, as they did not concern teaching. Information was extracted from the invoices and coded into a SPSS file that includes several variables. This study examines six main variables: *pedagogical discourse*, *CPD content*, *school subject*, *CPD actor*, *school type* and *desired changes*. The variable of *pedagogical discourse* was further divided into the following five sub-categories: *instructional subject discourse* (pupils' acquisition of subject matter knowledge); *instructional competence discourse* (pupils' development of basic skills or competences); *regulative discourse* (pupils' behaviour, identity, attitude etc.); *discourse blend* (CPD focusing on both instructional and regulative discourses) and *other* (CPD not related to teaching). The data were analysed using descriptive statistics, mainly via cross tabulations computed in SPSS, to explore the distribution of invoices across the main variables and the relationships among the variables.

The results illustrate the degree to which CPD content focuses on instructional or regulative discourse. We identified 188 invoices (37%) related to regulative discourse. Here, most content relates to conflict management and other forms of challenging student behaviour. We identified 127 invoices

(25%) relating to instructional subject discourse; most were related to mathematics, VET subjects or physical education. We identified 95 invoices (19%) related to instructional competence discourse. Most of these focus on programs and materials that aim to support pupils with counting, reading, writing and communication disabilities. We identified 99 invoices (19%) related to a blend of discourses; the patterns here reinforce those identified in the other discursive categories.

The results also illustrate several relationships among discursive orientation, school type (compulsory vs upper secondary school) and type of CPD actor. For example, compulsory school teachers receive more CPD from commercial actors than upper secondary school teachers. Meanwhile, upper secondary school teachers receive more CPD from universities and other interested organizations. We also found that upper secondary school teachers receive more subject-specific CPD than compulsory school teachers, who, in turn, are more engaged in activities that concern pupils' behaviour. Finally, we find that the content of teachers' CPD is characterized by intra-individual ambitions for pupils' change rather than by ambitions for intergroup change, or equalizing differences among sociologically defined groups. The study concludes that the CPD offered to teachers in the studied municipalities reflects teachers' dual task, which is characterized by reproduction of social class.

Helen Melander Bowden: Children's narratives about game play in the peer group

Online gaming constitutes a central part of children's everyday lives today. As many as 80% of all Swedish girls and boys aged 9-12 years play, even if boys still play both for longer periods of time and to a higher extent than girls (Mediarådet, 2021). During fieldwork in an elementary school, that was conducted in 2016 as part of a research project concerned with children's use of mobile and digital technologies and the literacy competencies that they develop as they move through different places and everyday contexts, talk about games, in particular in certain groups of boys, was recurrent. In the article, focus is on how and what the boys tell each other in the peer group about one of the games that they recurrently play – Minecraft. The study, that builds on ethnography and video recordings of everyday interactions, is theoretically framed by ethnomethodology and conversation analysis. Consequently, narratives are seen as co-constructed and so called 'small stories', that is, everyday tellings about past, present, future as well as hypothetical events and shared experiences, are highlighted as significant for human social life (De Fina & Georgakopoulou, 2008, 2012; Georgakopoulou,

2007). By analyzing the social and embodied practices in and through which the narratives emerge (e.g. Goodwin, 2000, 2007a), the study focuses on the narratives' verbal form as well as on how the boys use different multimodal resources, such as sound effects and body movements, in their tellings.

Children's narratives are seen as expressions of meaning-making and as part of how children's social lives are established and sustained (Maybin, 2006), where narratives fulfill an important interpersonal function that involves keeping each other informed about everyday undertakings such as game play (cf. Heritage, 2012). The study connects to literacy research that emphasizes literacy as *participation in a digital world*, where literacy encompasses technical, cultural, and social skills, as well as knowledge and competencies in ways that include lived, aesthetic, and emotional aspects (e.g. Aarsand & Melander Bowden, 2019; Buckingham & Burn, 2007; Dezuanni, 2018; Wernholm, 2021). Through their narratives, the boys relate to fictive worlds that simultaneously constitute their real worlds, something that makes relevant the border between the physical and the virtual (Dezuanni, 2019).

Previous research argues the relevance of games in and for children's social lives as an intrinsic part of their digital literacy practices (Aarsand, 2010; Dezuanni, 2018, 2019; Dezuanni, O'Mara & Beavis, 2015). In the study, narratives about game play are shown to constitute a recurrent feature of the boys' peer group cultures where they share and sometimes contest knowledge and experiences, as well as describe events and constructions and engage in joint imaginations. The focus on 'small stories' and the sequential and emergent structure of narratives (Georgakopoulou, 2007), simultaneously makes visible how peer group relations are dynamic and at times asymmetric, where identities are linked to epistemic positions as well as rights to tell and narrative authority (De Fina & Georgakopoulou, 2012).

The results of the study show how the boys' narratives emerge through a complex and dynamic interplay where the children act as tellers, co-tellers and audience. Language is a significant resource when the children's narratives take shape through quick chains of association as they ask questions, add to each other's tellings, put the interaction on a different track, tell a fun story, and collaboratively imagine possibilities in the game. The analyses simultaneously show the significance of different multimodal resources, embodied as well as material, for how the narratives emerge. The analyses thereby contribute with knowledge about children's narratives in peer groups, what is treated as relevant knowledge and information, and the different multimodal resources that the children use in their tellings. This is an addition to previous research that has mainly taken an interest in the role of narratives in peer groups for children's management of social relations (e.g., Evaldsson & Svahn, 2012; M.H. Goodwin, 1990, 2006). The study contributes more broadly to research on the significance and role of multimodal resources for

the emergent structure of narratives (cf. Goodwin, 1984, 9816, 1007b; Heller, 2019).

The narrative approach represents a powerful way of elucidating children's digital cultures as well as the skills and competences that are required to participate in them, and shows examples of how knowledge is negotiated and spread in peer groups (e.g. Dezuanni et al. 2015; Wernholm, 2018). Grounded in the children's experiences, the study thus demonstrates what counts as valuable knowledge for children as part of their social worlds and digital literacy practices. Children's talk about games is an essential expression of children's and youths' popular culture today, and thereby constitutes important knowledge for teachers and schools (cf., Buckingham, 2015; Melander Bowden, 2019; Wernholm, 2018, 2019). However, as argued by Willett (2016) among others, children's digital literacy practices and social worlds also deserve attention in their own right.

Marina Wernholm: Does teaching in educare include all children?

The purpose of this study is to problematize teachers' perspectives on supporting children with special needs in school-age educare. The following question guides the study: What discourses appear in teachers' talk about teaching children with special needs in school-age educare? Today, the school-age educare is expected to be responsible for both pupils' care and their education. The image gleaned from previous research is that the school-age educare lies in a field of tension between a social pedagogical discourse and an educational discourse (Augustsson & Hörnell, 2021; Lager, 2015; Skolforskningsinstitutet, 2021). School-age educare historically rests on a social pedagogical tradition, with the focus centered on care and social education directed towards values and relationships - to enable a sense of belonging (Lager, 2015). As a result revisions conducted in 2016 when the school-age educare received its own chapter in the curriculum, an educational pedagogical discourse has emerged (Ackesjö & Haglund, 2021; Augustsson & Hörnell, 2021). The educational pedagogical discourse includes that school-age educare must meet the responsibilities regarding required extra adaptations and special support, as formulated in the Educational Act (SFS 2010: 800) and in the curriculum (Skolverket, 2019). The Swedish school-age educare is unique in comparison with many other countries in that it is a voluntary, but still has an expressed responsibility in terms of extra adaptations and special support for pupils (SFS 2010: 800; Skolverket, 2019).

Previous research shows that several aspects seem to be common regarding special education and extended education in school-age educare. The most important aspect seems to be school-age educare teachers' own values and

views of students, as these affect both the choice of content in the teaching and how teaching is carried out (Skolforskningsinstitutet, 2021; Willén Lundgren & Karlsudd, 2013). The importance of starting from the pupils' interests and needs and that the pupils must be independent and make their own choices so that they feel that learning is meaningful are emphasized (Lundqvist, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2021). Furthermore, pupils should have opportunities to play, learn to get along with others, and develop social and relational abilities (Augustsson & Hörnell, 2021; Haglund, 2018; Holmberg & Kane, 2020). Finally, participation is something that happens together with others, and therefore teachers should organize the large group in a thoughtful way, so that all pupils experience participation, togetherness and belonging (Karlsudd, 2020b; Ludvigsson & Falkner, 2019; Orwehag, 2020).

The study framework is based on social constructionist theory formation. The methodology makes use of discourse analysis, which makes it possible to examine the norms and values woven into teachers' talk about teaching in school-age educare. Discourse analysis allows study of the central role of language when school-age educare teachers create their reality in focus group discussions. The purpose of the study's Foucault-inspired analyses is to open up reflection and alternative ways of thinking and speaking other than those that have spread and become natural and dominant regarding teaching children in need of special support. The analysis identifies four discourses: talk about value-relational teaching, talk about teaching children in need of particularly good relationships, talk about teaching in a complex everyday life, and talk about teaching children in need of special support. An empirical model illustrates how the discourses relate to when the school-age educare teachers express that a value-relational approach is in the foreground and in the background, and when the teaching is based on a child perspective or approaches a child's perspective.

Maria Rosén: How anti-discrimination legislation becomes a solution for education – a policy analysis of the development of the Child and School Student Protection Act

Legal concepts such as discrimination and degrading treatment have gained increasingly prominent positions within education during the 2000s. This development can be understood as a consequence of the introduction of the Child and School Student Protection Act in 2006, in which these incidents were banned. In this article, the Child and School Student Protection Act is understood as part of a larger shift towards a so-called juridification of education with an increased focus on individual rights that can be claimed

through legal processes. Despite the fact that the Child and School Student Protection Act has significantly changed the conditions for education in several ways, little attention has been paid to how the regulations on discrimination became part of this act, and thereby a solution for education.

Against this background, the overall aim of the study is to examine the emergence of the Child and School Student Protection Act by placing the regulations on discrimination in the foreground and specifically examine how anti-discrimination legislation is constructed as a solution for education in the policy process. Based on critical policy analysis and a What's the problem represented to be? (WPR) approach, problem representations are analyzed in a chain of policy texts from 2002-2006.

The results show that anti-discrimination legislation was made possible as a solution for education through an active political practice in which Sweden used the EU to make new legislation for education, in which EU directives on discrimination were given influence over education. In this shift, education was given a democratic mission on a legally guaranteed liberal-democratic basis, in harmony with other EC legislation on discrimination - a justified democratic mission with the fight against discrimination as central, where education was democratized through juridification. In the policy process, a national policy development towards a juridification of education became intertwined with national and international expansion of discrimination legislation as a basis in the Swedish liberal democracy.

Eva Kane: Technical, practical and emancipatory quality in quality development work in school-age educare

This article explores which qualities that are made visible in quality development work in school-age educare through an analysis of conversations between researchers and staff in an action research and development project focusing on how quality development work can be based on pupils needs, interests and experiences.

Previous research shows that when national standards in governing documents, intended to increase quality, are transformed in everyday life in school-age educare it is possible that they counteract these intentions since resources and structures needed seldom follow. Both international and national research shows that communication and relationships are important quality indicators. Staffs understanding of their own practice and the staff team's reflection and communication about it and their setting can contribute to increased quality in school-age educare. The question is what forms of knowledge and knowledge interests are made visible in these reflections?

The staff involved in the project were facilitated in the different processes of exploring their pupils' interests and needs, planning based on these findings as well as documenting and reflecting on the outcome. The analysis of these collective conversations and reflections shows what is valued and what knowledge building is focusing on, in these particular school-age educare settings, at this particular time. This contributes to the discussion about quality norms for school-age educare, focusing on those qualities in the dialogical and collective processes that the analysis makes visible.

Habermas theory (Habermas, 1968/1971) about technical, practical and emancipatory knowledge interests are used as a tool for analysis to discuss quality. Technical knowledge, in this theory, is based on an analysis of empirical material where the aim is predetermined and the knowledge interest is to improve and control something. Practical knowledge has a historical-hermeneutical frame and develops through meaning making where pre-understanding is made visible. The knowledge interest is to develop consensus among the actors of a specific tradition about how life should be lived by increasing understanding. Emancipatory knowledge is based on transformative reflection, knowledge becomes emancipatory when rules are questioned. The interest focuses on developing self-reflection that sets limitations aside (Habermas, 1968/1971, s. 317) and thereby reflect on that which we otherwise take for granted.

The empirical examples in the article illuminate different forms of quality by making one or intertwined knowledge interests visible. Staff seems to move between these interests depending on which part of the aim of school-age educare that are most valued when talking about their practice. Desire for technical quality seems to lead to control both of participation as well as assessment of individual pupils. Collegial discussions allow for professional meaning making about the motive for actions and their underlying values, thus can be recognised as practical quality. When collective reflections focus on norms and other limitations it seems to motivate for change. It is not until change actually happens though, in staffs work or/and in the conditions of the school-age educare setting, that it may be possible to talk about emancipatory quality in school-age educare.

Quality in systematic development work at these school-age educare settings made it possible to work with the different parts of the aim of the service as well as ensuring that all the children in the specific group had their interests and needs met over time. Conversations and collective meaning making about the aim of school-age educare allowed for an everyday practice that was open to challenging and changing collective norms and structural barriers to collectively build a school-age educare setting together with the pupils (Lager 2020) where a good life could be lived (Kemmis, 2010).

Lena Boström, Helene Elvstrand, Monica Orwehag: Didactics in School Age Educare centers from the perspective of Swedish principals: distinctive perceptions meet a pedagogical practice

Teachers in primary schools and in School Age Educare Centers (SAEC) work with the same children during the school day, but in different contexts and sometimes in different premises. The principal leads and distributes the work and has the ultimate responsibility for both activities. To lead an, in many ways different, educational activity as the SAEC, that at the same time is intended to complement the compulsory school doesn't seem to be easy. SAEC and schools are different educational practices, representing partially different educational cultures and traditions. In addition, there are different, but in some cases overlapping, governing documents to deal with. A previous study has shown distinctive perceptions of principals in relation to other professions (cf. SAEC-teachers, leisure pedagogues, child minders and researchers) within the SAEC sphere. The analysis of the principals' answers show that they do not differentiate between after-school didactics and regular school didactics, and that they see a clearer connection to the school, compared to the other professional groups. This discrepancy between principals' and other respondent groups' view of the activities of the SAEC is thus the starting point for the present text, and the study therefore provides new and in-depth knowledge of principals' perceptions of the didactic concept in this respect.

The purpose of this study was thus to contribute to knowledge about Swedish principals' perceptions of the meaning of the concept of didactics in SAEC. The empirical material consists of a web survey answered by 51 principals comprising open and closed answer options. It has been analyzed with inferential and descriptive statistics as well as content analysis.

The results make principals' perceptions visible regarding the content of the concept of didactics in SAEC. Principals generally consider themselves to have good knowledge of the concept, but their descriptions of the concept are relatively terse. There are no clear connections between the principals' answers and their age or years in the profession. Furthermore, the results show few differences between those who consider themselves to have good knowledge in the field and those who consider themselves to have less knowledge. The qualitative analysis of the answers generated some different themes about didactics and teaching with some connection to didactic theory building. The conclusion is, however, that the principals do not describe the concept of didactics in detail or multifaceted, but that it is linked to a certain extent with teaching, especially in the school environment. Regarding the concept of teaching, the principals make more explicit statements, but these

can be interpreted as more clearly linked to the principal's role in primary schools than to teaching in SAEC.

The answers given by the principals in this study about the didactic concept in SAEC possibly testify to their affiliation to other forms of school and that the concept is therefore associated more with, for example, primary school. No specific traces of didactics in relation to the SAEC perspective can be discerned. An important and distinguishing perspective between the SAEC and the school is the SAEC commitment to care. In the answers from the principals, no didactic ideas about this can be discerned. It is problematic since the didactics of care should, in line with the SAEC curriculum, be given a considerable scope in the activity.

An important conclusion of our study is that if principals are to lead the activities in the SAEC in a successful way, a consensus is required between them and the staff on how the tasks should be understood and carried out. There, didactics play a decisive role. Results like this, and from other studies on principals' perceptions of and understanding of the core concept of the SAEC, show a reality that is not completely in line with the legislation's requirement that principals need to have pedagogical insight in all parts of the school activities. For these reasons, we see the need for intensified research in the field as great.

Tina Kullenberg, Anders Eklöf, Lars-Erik Nilsson: Students' contextual meaning making in Upper Secondary School – Agency in theory and practice

Research has identified a seemingly puzzling student attitude that indicates a non-appreciative stance toward gaining freedom and room for action in education. Students do not always welcome agentic hallmarks such as legitimately having freedoms, for instance, freedom of choice or decision-making. Instead, they tend to prefer teacher-led guidance and, accordingly, the state of being relationally dependent on the teachers. In this article, we explore the mechanisms for such a student preference and the opposite view, represented by students from the 70s enrolled in the historic Swedish democratic school: the Experimental Gymnasium - *Experimentgymnasiet* - in Gothenburg.

There is a growing concern for the general tendency to restrain students by monitoring and controlling them closely, during their learning trajectories. The problem is that such a pedagogy might be seen as counter-productive, especially when academic freedom is a part of the learning goal. Hence, we also deal with this issue, as we discuss and illustrate notions of student agency in theory and practice throughout different school contexts and implicated

cultures. More precisely, we distinguish between two theoretical concepts of agency in schooling that ultimately result in very different didactic implications. Furthermore, we adduce empirical qualification by providing exemplifying excerpts and a written student report relevant to our theoretical reasoning (i.e., distinct types of student agency in theory and practice). These empirical constructs are derived from two distinct corpus of data through time and space which radically differ from each other in school contexts and the applied pedagogical views. The data sets contain upper secondary students' own voices, revealing their respective perspectives on participating in the same kind of task: learning to write academically and collaboratively in peer groups about Social Science. One data set is a collection of contemporary students' video-documented reasoning from three focus groups. The other one is an extract of data derived from a peer group of students who vividly write about their everyday learning experiences in a school journal back in the 70s, as they were enrolled in a democratic, experimental state school (Experimental Gymnasium in Gothenburg, Sweden). Their text contribution aimed to share and inspire other students at the school.

Research focusing on student agency has recently become more common in the current field of Educational Science. However, more research is needed to fully understand the role of students' actions, needs, and rights throughout different educational contexts. Accordingly, differentiated conceptualizations of student agency should also be addressed. We see a chance to contribute to filling this knowledge gap. This article aims to explore diverse notions of agency that have not yet been explicitly discussed in our national context. Due to the conceptual nature of this paper, our research question addresses the issue of conceptualizing student agency. We examine two contrasting concepts deriving from scholars who engage in Bakhtin-inspired dialogic pedagogy: *instrumental* vs. *authorial* student agency. These concepts are also rooted in a pedagogical research field oriented to democratic education; dialogic pedagogy influenced by Bakhtin's dialogue philosophy. The concept of *authorial agency* is here related to the student group from the Experimental Gymnasium in Gothenburg (it existed 1969-1975). When launching this experimental, democratic school was, above all, to encourage the students to feel free to engage democratically in decision-making about their studies, teaching, and organizational practicalities in developing the school together with the leader and the teachers. By implication, this type of agency concerns creative, new thinking, and person-oriented learning that resonates with the notion of authorial agency, further explicated in our present article.

The other illustrated concept in the present text is *instrumental agency*. It is explored in the context of students in our current age participating in a research project in which they discussed their writing experiences in focus groups. These writing experiences refer to a school course in doing so-called project work in peer groups, and the task of their performed activity has

aimed at writing up an academic text about Social Science. The participating students are enrolled in a conventional, municipal upper secondary school in Sweden, in a program that orients to Social Science. In our interpretation, we link their reasonings to an instrumental agency, representing the idea of a limited agency and creativity in (written) meaning making, including being highly dependent on the teacher. We discuss how they were confined to such a goal-rational student position of educational subordination due to predefined goals and rules dictated from above.

In our final discussion, we problematize why the contemporary student group did not search for full-blown student agency and why the students from the experimental, democratic school in the 70s articulated the opposite. We conclude that there is an analytic need to address the role of contextual premises for didactics when considering the implied links to democracy in practice, the teacher role, student motivation, creativity in learning, and assessment regimes.

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