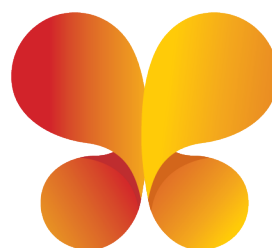


Syntes

Lärarnas skolutvecklingskonferens 2021: Utvecklingsartiklar



**SKÅNES
KOMMUNER**



FoU Skola



Innehållsförteckning

Förord <i>Malin Bardenstam</i>	4
Stationsarbete-för lustfylld kartläggning och undervisning <i>Nathalie Lindgren</i>	7
Klassrådet- en pedagogisk balansakt <i>Charlotte Lagerholm</i>	22
Mellanmålet som undervisningsobjekt <i>Petter Jeppsson, Martin Ek</i>	32
Kan förändrade tankebanor påverka elevers inställning till sin egen förmåga i matematik? <i>Fredericka Cordua, Sofie Persson</i>	43
Skolspråk för modersmåselever – ett ovant språk? <i>Barbara Westergren</i>	51
Translanguaging – stämmer nyanlända elevers upplevelse med några av de fördelar med translanguaging som forskningen lyfter fram? <i>Sandra Pileman</i>	59
Flerspråkiga lärmiljöer för integration på lika villkor? <i>Jaana Nehez, Maria Lundqvist, Ntonika Konomi, Branislav Nicic, Sofie Johansson</i>	68
Lässtrategier inom naturvetenskapligt orienterade texter <i>Emelie Bjurling, Linda Ellinore Lindberg</i>	80
Att stärka elevaktivitet och digital kompetens <i>Therese Samuelsson, Ann-Sofie Bodin</i>	95
Ämnesbeskrivning genom karaktärsbeskrivning – att arbeta med karaktärer i Religion 1 <i>Sofia Viking</i>	109
Kollektivt lärande som framgångsfaktor i engelskundervisningen på gymnasiet <i>Viktoria Lindén, Camilla Tangvald</i>	120
SSA-utveckling i skolan – varför är det viktigt? <i>Vildana Basic, Marlene Klit Welin</i>	133
Informationssökning för vuxna elever i svenska som andraspråk <i>Eva Akenine, Gita Chireh, Åse Råstam, Maria Waern, Anna-Lena Godhe, Jens Ideland</i>	145

Förord

Malin Bardenstam, FoU Skola

Lärarnas skolutvecklingskonferens skulle egentligen ha ägt rum den 11 november 2020 i Helsingborg. Coronarestriktionerna gjorde att konferensen sköts fram. Den ägde rum den 16 april 2021 och var då som mycket annat det året helt digital. Tack vare det digitala formatet kunde den också samla fler. 500 deltagare från 27 skånska kommuner, men också deltagare från övriga Sverige, inspirerades av ett trettiotal olika skolutvecklingsarbeten och två keynotespeakers den här dagen.

Den digitala konferensen 2021 var den tredje upplagan av konferensen. Den första ägde rum 2017 i Lund och den andra 2019 i Hässleholm. Under dessa tre konferenser har Lärarnas skolutvecklingskonferens utvecklats till att bli en mötesplats för skolverksamma intresserade av skolutveckling. Här möts lärare, förskollärare, rektorer, lektorer, utvecklingsledare, skolchefer och alla andra som arbetar inom skola. Tillsammans visar de upp sina utvecklingsprojekt, byter erfarenheter och delar utmaningar inom utbildning. De diskuterar, problematiserar och vidareutvecklas. Det är en viktig plattform för utbildning.

Varför behövs Lärarnas skolutvecklingskonferens?

Skollagens krav på att utbildningen ska vila på beprövad erfarenhet, evidens och vetenskaplig grund slogs fast redan 2010 (2010:800). Skolinspektionens studie *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* från 2019 belyser att implementeringen av en skola på vetenskaplig grund inte är på plats ännu i verksamheterna och att det finns en rad utmaningar i att organisera för detta (Skolinspektionen, 2019). I *Huvudmännens expertråd för skolutveckling* (2016) kommenterar expertrådet att: "Ett vetenskapligt förhållningssätt till den egna praktiken främjas när lärare publicerar sig för andra lärare. Exempelvis kan samverkansprojekt stödja lärare att publicera utvecklingsartiklar eller samproducera texter med forskaren. Det finns dock begränsat med journaler för detta" (2016, 11). 2017 är skolutvecklingskonferensens första år och en arena för det som kommenteras i expertrådets text har skapats.

Att utveckla lärande och skola på vetenskaplig grund har visat sig ha en rad utmaningar. Magnus Levinsson har i sin avhandling *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter* (2013) urskilt två huvudsakliga argumentationslinjer i debatten. En linje förespråkar en evidensbaserad praktik utifrån vetenskapliga forskningsöversikter. Denna linje menar kritiker marginaliserar de yrkesverksamma i skolan och reducerar dem till okritiska forskningsanvändare. Den andra argumentationslinjen hävdar att den vetenskapliga grunden behöver byggas upp utifrån varje enskild skola och att detta måste få styras av lärare och rektorer på den lokala arbetsplatsen (Levinsson, 2013). Utifrån denna linje resonerar även Wilfred Carr och Stephen Kemmis i sin bok *Becoming critical: Education, knowledge and action research* (1986). De menar att förändring i en verksamhet först kan ske när aktörerna själva initierar och utreder sin verksamhet med forskningen som stöd (Carr, Kemmis, 1986). Utifrån detta perspektiv är Lärarnas skolutvecklingskonferens en tydlig plats för vidareutveckling och förändring.

2020 gav Skolverket ut sin skrift *Att ställa frågor och söka svar* (Skolverket, 2020). I den menar de att fokus i utvecklingsarbete behöver finnas i frågan: Vad fungerar bra i vårt arbete och hur vet vi det? Hur gynnar det barns och elevers lärande? Vad behöver vi förbättra och hur kan vi göra? De menar att genom att analysera utifrån erfarenhet och forskning, kan skolor i kollegiala sammanhang genomföra ett strukturerat arbete gärna tillsammans med andra (Skolverket, 2020). Här kommenterar de även begreppet forskningslitteracitet, ett begrepp som kommit att diskuteras allt mera när skolor sedan 2010 avkrävs ett arbete på vetenskaplig grund. Genom att ringa in den kunskap som man som lärare behöver skaffa sig och söka sig till fortbildning

för att utvidga och förändra sin förståelse, kan nya förhållningssätt och nya sätt att lära ut skapas. Skolverket hänvisar i sitt kapitel om kollektivt lärande till Lill Langelotz modell och boken *Kollegialt lärande i praktiken. Kompetensutveckling eller kollektiv korrigerig?* (Langelotz, 2017). Utifrån modellen ses behovet av ny kunskap som den drivande kraften för förändring. Genom fortbildning skapas en förändrad förståelse och kunskapsbasen utvidgas. Detta menar Langelotz bidrar till att lärare förändrar sitt undervisningssätt och tillämpar nya metoder. Den förändrade undervisningen leder i sin tur, utifrån modellen, till högre målpuppfyllelse (Skolverket, 2020, se även Langelotz 2017).

Figuren är en förenkling av en komplex lärandeprocess. Langelotz med flera har lyft fram att det är just förenklat att se kompetensutveckling och elevers målpuppfyllelse som enkelt länkat då det kan skapa en föreställning om att kompetensutveckling är det enda sättet som svenska skolan har att tillgå gällande utbildning och förändring (Langelotz, 2017). I boken *Professionsutveckling och kollegialt lärande* (2017) kommenterar också Steven Katz och Lisa Ain Dack att det inte är givet att ett lärande sker som direkt påverkar undervisning bara för att man deltar i en kompetensutveckling (Katz, Ain Dack, 2017). De skriver: "konceptuell förändring sker när människor sätter ord på sina uppfattningar och föreställningar och sedan granskar dem ingående, både på egen hand och tillsammans med andra, funderar på hur nya kunskaper antingen överensstämmer med eller motsäger deras befintliga uppfattningar och föreställningar och sedan förändrar sitt sätt att tänka och göra på ett varaktigt sätt" (Katz & Ain Dack, 2017). Lärarnas skolutvecklingskonferens är planerad för att kunna fungera på ett sådant sätt.

Utvecklingsartiklar

För att kunna bidra med ett erfarenhetsutbyte och ett utvecklingsarbete också utanför konferensen ges ett urval av författarna möjlighet att skriva längre texter om sitt utvecklingsarbete - utvecklingsartiklar. Processen med skrivandet handlar om att skribenter med handledning av skrivstödjare och workshops diskuterar sitt projekt och vidareutvecklar det utifrån en teoretisk ram. Tillsammans med skrivstödjare samt i diskussion mellan skribenter växer projektet vidare och analyseras och diskuteras tillsammans med andra. Denna process skapar möjlighet för ett kollegialt lärande och det kritiska tänkandet utvecklar projekten vidare. Alla artiklar använder tidigare skolforskning som verktyg för att diskutera svaren på den fråga de ställt i projektet. Dock finns inga krav i artiklarna på att vidareutveckla egna teorier såsom är vanligt i forskningsartiklar. Syftet med utvecklingsartiklarna är i första hand att sprida, problematisera och inspirera andra skolverkssamma i deras arbete med skola.

Som allt arbete med att bearbeta och vidareutveckla verksamhet krävs det tid i tjänsten för att på ett rimligt sätt kunna arbeta med utvecklingsfrågor. En viktig förutsättning är också att ha andra att diskutera sitt arbete med och en möjlighet att inom rimlig tid få arbeta med att läsa, planera, genomföra, följa upp och diskutera. Skolutveckling behöver rymmas och synas inom en lärares eller rektors tid och tjänst.

Tretton utvecklingsartiklar är samlade i denna skrift. De är arbeten från olika verksamheter och har en spännvidd i innehåll från ämnesspecifikt till samverkande skola-arbetsliv. De är pedagogiska utvecklingsarbeten som skett i förskoleklass, fritidshem, grundskola, gymnasieskola och Komvux.

Framtida Lärarnas skolutvecklingskonferens

Läsåret 2020/2021 var ett särskilt år. Många av skolans äldre elever undervisades helt eller delvis på distans och alla konferenser sköts på framtiden eller gick över till helt digitala. I den digitala versionen av Lärarnas skolutvecklingskonferens svarade många av de deltagande i utvärderingen att skolutvecklingskonferensen är ett viktigt forum för lärande och vetenskaplig koppling. Många längtade efter att ses igen på plats och några uppskattade att kunna delta på distans.

Det blir en ny konferens! Den 23 april 2023 äger den rum i Landskrona. För att underlätta ansökningsprocessen och öka likvärdigheten mellan olika kommuner erbjuds skrivstöd för den som vill anmäla sig till detta. Två skrivarstugor kommer att anordnas inom ramen för FoU Skola och du som vill ansöka till konferensen, och få hjälp med ansökan, kan delta i dessa. Vi ser fram emot många bidrag som kan göra att diskussionen om skolutveckling fortsätter. Tillsammans bygger vi skolan! Dela era erfarenheter och bygg vidare.

Referenser

Carr, W & Kemmis, S.(1986) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*, Philadelphia: Falmer Press, 249 pp

Langelotz, Lill (2017) *Kollegialt lärande i praktiken: kompetensutveckling eller kollektiv korrigerig?*, Stockholm: Natur & Kultur

Levinsson, Magnus (2013) *Evidens och existens*, Göteborg: Göteborgs universitet

Katz, Steven, Ain Dack Lisa (2017), *Professionsutveckling & kollegialt lärande-framstegsstrategier och utvecklande motstånd*, Stockholm: Natur & Kultur

Skollagen (200:800) Skollag (2010:800) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2021:452 - Riksdagen

Skolinspektionen, *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet* (2019), Diarienummer: 400-2017:10221, Göteborg: Skolinspektionen

Skolverket, (2020) *Att ställa frågor och söka svar*, Stockholm: Skolverket

Läs mer:

Här kan du läsa mera om Lärarnas skolutvecklingskonferens 2021:

[Hem - Lärarnas skolutvecklingskonferens \(kfsk.se\)](https://kfsk.se)

Vill du ta del av tidigare upplagor av Syntes? Nedan hittar du länkar till Syntes från 2019:

[2019 - Lärarnas skolutvecklingskonferens \(kfsk.se\)](https://kfsk.se)

Vill du veta mera om bakgrunden och den första Lärarnas skolutvecklingskonferens?

Läs i förordet till Syntes 2017:

[2017 - Lärarnas skolutvecklingskonferens \(kfsk.se\)](https://kfsk.se)

Läs mer om Lärarnas skolutvecklingskonferens 2023:

<https://kfsk.se/skolutvecklingskonferensen/larnas-skolutvecklingskonferens-2023/>



Stationsarbete – för lustfylld kartläggning och undervisning

Nathalie Lindgren

Sammanfattning

I förskoleklass används de nationella kartläggningsmaterialen *Hitta språket* och *Hitta matematiken* (Skolverket, 20210902). Kartläggning ska ske under höstterminen. Därefter analyseras resultaten för att kunna planera den fortsatta undervisningen. Resultaten kan vara underlag för åtgärder för att stärka elevernas kunskapsutveckling och för att adekvat stöd sätts in vid behov (Skolverket, 2019a & 2019b). Undersökningar som gjorts av såväl Skolinspektionen (2020) som Ackesjö (2021) visar på att garantin inte fungerar fullt ut.

På Kyrkskolan används stationsarbete för att genomföra kartläggningar. Mina frågeställningar är hur stationsarbete kan utformas för att kartläggningar tydligare kan integreras i ordinarie undervisning samt hur vi kan använda oss av resultaten av kartläggningen för att anpassa och differentiera vår undervisning. Min undersökning visar att arbetssättet är tidseffektivt för kartläggning. Det är även positivt för introduktion av nya ämnesområden samt för tidig kännedom om hur elever inhämtar kunskaper och förmågor. Genom variation och struktur får elever möjlighet till en lustfylld undervisning som även ger studiero. Slutsatsen är att stationsarbete möjliggör att kartläggning kan ingå i den ordinarie undervisningen. Ämnesmötena och ett nära samarbete med logoped samt specialpedagog ligger till grund för att kunna anpassa och differentiera undervisningen.

Nyckelord: Stationer, förskoleklass, *Hitta språket*, *Hitta matematiken*, differentiering

Inledning/Bakgrund

Skollagen (SFS 2010:800) och Läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2017a) ligger till grund för förskoleklassens verksamhet. I förskoleklassens styrdokument är det tydligt att undervisningen ska syfta till att stimulera elevernas allsidiga utveckling och lärande. Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i elevernas behov och intressen samt i det kunnande och de erfarenheter som eleverna tidigare har tillägnat sig, men också kontinuerligt utmana eleverna vidare genom att inspirera till nya upptäckter och kunskaper. Sedan 1 juli 2019 är det obligatoriskt att genomföra de nationella kartläggningsmaterialen *Hitta språket*, som kartlägger elevernas språkliga medvetenhet, och *Hitta matematiken*, som kartlägger elevernas matematiska tänkande, under höstterminen i förskoleklass.

Syftet med kartläggningarna är att identifiera de elever som är i behov av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen eller särskilt stöd, eller som behöver extra utmaningar (Skolverket: 2019a & 2019b). Utifrån resultaten av kartläggningen görs sedan en analys i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens. Därefter planeras och genomförs undervisning som stödjer elevernas språk-, läs- och skrivutveckling samt matematikutveckling. *Hitta språket* och *Hitta matematiken* ingår i Läsa, skriva, räkna – garantin för tidiga stödinsatser som är en bestämmelse i skollagen (SFS 2010:800 UbU10). Målet är att fler elever ska nå en fullständig utbildning. Huvudmannen ansvarar för att garantin för tidiga stödinsatser enligt skollagen (2010:800) genomförs i enlighet med reglerna. För att uppfylla garantin måste man ha genomfört de obligatoriska kartläggningsmaterialen, gjort en särskild bedömning av elevens kunskapsutveckling när en sådan ska göras planerat och vidtagit de insatser som en sådan bedömning föranleder följt upp vidtagna extra anpassningar för att säkerställa att de gett resultat, överfört resultatet av uppföljningen till den lärare som ska ansvara för eleven i nästa årskurs (Skolverket 20210902).

Kartläggningsmaterialen består av olika aktiviteter som är uppdelade i ett antal observationspunkter (se bilaga 1 och bilaga 2). Hur man organiserar implementeringen och genomförandet av det obligatoriska kartläggningsmaterialet ansvarar varje huvudman för vilket innebär att utförandet av kartläggningarna kan skilja sig åt, men kartläggningarna ska genomföras i den ordinarie undervisningen (Skolverket: 2019a & 2019b). När man genomför det som en vanlig arbetsuppgift i förskoleklassens verksamhet, menar Skolinspektionen (2020) att det på så sätt ingår i den ordinarie undervisningen.

Även om förskoleklassens verksamhet ska följa styrdokumentet ges det utrymme för pedagogerna att välja tillvägagångssätt för att genomföra undervisningen. För att vara behörig till att undervisa i förskoleklass kan du vara utbildad förskollärare eller grundskollärare F-3, men du kan också ha en äldre lärarexamen. Detta kan ligga till grund till att det råder skilda meningar kring kunskapsuppdraget i förskoleklassen. Förskolans omsorgsinriktade verksamhet möter skolans mer kunskapsorienterade verksamhet. Det kan betyda att lärarna kan ha olika förhållningssätt kring exempelvis lek och lärande menar Alatalo (2017). Ackesjö, Persson och Lago (2018) hävdar i sin studie att "förskoleklassen befinner sig i en tid av positionsförskjutning i det svenska utbildningslandskapet, från en mer lek- och förskoleorienterad till en mer kunskapsorienterad och skolförberedande verksamhet". Att införa kartläggningarna i förskoleklassen möjliggör till en mer likvärdig undervisning i förskoleklassen (Skolverket 2019a & 2019b).

Säljö, professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet, belyser begreppet lärande i många olika perspektiv i sin bok (2000). Han menar att lärande traditionellt ofta beskrivs som en passiv process i vilken eleven får information, färdigheter och förståelse. Det blir en överföringsmetafor och eleven blir en konsument. Genom att utgå från en sociokulturell syn på lärande är det genom kommunikation som lärandet sker. Att lära är att bli delaktig i kunskaper och färdigheter och att kunna bruka dem i andra sociala praktiker. Vidare menar han att om lärandet lyfts ur sitt naturliga sammanhang, kan det leda till lägre motivation hos eleverna. Lärandeinnehåll som fokuseras måste fylla en mening samtidigt som eleverna utforskar och lär. Säljö understryker vikten av att kunskap problematiseras och betonar att kunskapen är provisorisk och föränderlig.

Ackesjö (2021) har undersökt om kartläggning i förskoleklass bidrar till ökat lärande. Hon anser att viktiga delar av barns utveckling går förlorat om man endast utgår från kartläggningarnas innehåll och har en standardiserad och teoretiserad undervisning. Det kan innebära att pressen på eleverna ökar och att lek, delaktighet och inflytande minskar. Ackesjö betonar vikten av att förena barn- och ämnesperspektivet där just lek, dialog, kreativitet och empati ska vara naturliga inslag av verksamheten. Vidare påvisar hennes studie att det har stor påverkan hur kartläggningarna genomförts, hur resultaten används men också hur verksamheten utformas. Kartläggningen ska inte medföra att den garanterade undervisningstiden blir påverkad, och några skolor har satt in extra resurser så att eleverna får den mängd undervisning de har rätt till parallellt med att kartläggning genomförs. Att analysera kartläggningens resultat är viktigt för att kunna identifiera vilka behov eleverna har. Undervisningen behöver sedan förändras utifrån kartläggningarnas resultat och anpassas till elevernas behov. Även insatser till elever i form av rätt stöd, måste sättas in så tidig som möjligt för att vara verkningsfullt. Om inte detta görs, hävdar Ackesjö att kartläggningen inte fyller sitt syfte.

Skolinspektionen fick i uppdrag av regeringen att utvärdera garantin för tidiga stödinsatser i förskoleklassen. Granskningens syfte var att bedöma kvaliteten i arbetet med kartläggningsmaterialen i förskoleklassen. I detta ingick att granska kvaliteten i både genomförandet av kartläggningsmaterialens aktiviteter och i att uppmärksamma och bedöma elevernas behov av stöd, samt granska med vilken kvalitet som undervisningen utvecklas och anpassas utifrån kartläggningen (2020). Själva genomförandet av kartläggningarna fungerar relativt väl, men att uppmärksamma och bedöma elevernas behov av stöd samt att utveckla och anpassa undervisningen utifrån resultatet av kartläggningen, har inte fungerat lika väl. Granskningen visar

också på vikten av rektors arbete att skapa förutsättningar för att alla delar av kartläggningen kan genomföras inom given tid, att möjlighet finns för samråd och sambedömning samt att lärarna i övrigt har den kompetens som behövs för att kunna genomföra sitt uppdrag. Om inte reformen implementeras i sin helhet finns risk för att syftet med garantin inte kommer att uppnås (Skolinspektionen, 2020).

Kartläggning på Kyrkskolan

Året innan *Hitta språket* och *Hitta matematiken* blev obligatoriska, genomförde jag och några av mina förskollärarkollegor på min arbetsplats Kyrkskolan i Svedala, ett prövoår med kartläggningsmaterialen eftersom jag ingick i Skolverkets referensgrupp till *Hitta språket* (Högskolan Dalarna, 2019). Ganska omedelbart blev det tydligt att vi var i behov av att förändra vårt arbetssätt kring att ta oss an kartläggningsmaterialen. Vi behövde planera och strukturera upp förarbetet, planera hur genomförandet och efterarbetet skulle gå till, samt planera in samråd med pedagog med specialpedagogisk kompetens för att kunna analysera resultaten så att vi sedan kunde planera den fortsatta undervisningen för att stödja elevernas kunskapsutveckling.

En stor utmaning var också hur vi skulle få in kartläggningarna i den ordinarie undervisningen, något som betonas i lärarhandledningen till kartläggningsmaterialen. Det hade vi inte lyckats med i vårt prövoår. Inspirerade av en film, *"Språkarbete i förskoleklass"* (Skolverket, 2017b), där vi såg elever arbeta med olika uppgifter i smågrupper, beslutade vi oss för att prova på stationsarbete i genomförandet av kartläggningarna och på så sätt få in det i den ordinarie undervisningen. Stationsarbete innebär att eleverna erbjuds olika aktiviteter i smågrupper och att eleverna sedan förflyttar sig runt så att man genomför flera eller alla stationer.

Syfte och frågeställningar

Jag vill undersöka om stationsarbete är en möjlig arbetsmodell för att genomföra kartläggningar i förskoleklass, samt hur vi kan utgå från kartläggningsresultaten för att planera vidare i vår undervisning.

- Hur kan stationsarbete utformas för att förskoleklassens kartläggningar ska bli en del av den ordinarie undervisningen?
- Hur kan resultaten av kartläggningarna användas för att anpassa och differentiera undervisningen?

Metod

Kyrkskolan är en F-3 skola, med tillhörande grundsärskola där det går cirka 330 elever. I varje förskoleklass arbetar två förskollärare. Alla förskollärare träffas vid två tillfällen i veckan där vi har lärlag samt läsluft. Innehållet på mötena skiljer sig åt då vi på våra lärlag har en given dagordning där bland annat SKA, differentiering, aktuella frågeställningar samt frågor till ledningsgrupp diskuteras. På läsluftsmötena är det förskoleklassens verksamhet som är i fokus, och det förs kollegiala samtal kring olika pedagogiska frågor.

Genomförande av kartläggning på Kyrkskolan

Vi läste in oss på *Hitta språkets* och *Hitta matematikens* lärarhandledning, diskuterade aktiviteterna och alla nya begrepp så som: indikation, befara och särskild bedömning. Det fördes kollegiala samtal kring vad syftet med kartläggningsmaterialen innebär, och hur vi på ett effektivt sätt kunde genomföra dessa samtidigt som vi bedrev vår förskoleklassverksamhet. Vi hade möten då även logoped och specialpedagog deltog, och på så sätt har vi breddat och fördjupat våra diskussioner utifrån våra olika professioner.

För att undersöka huruvida stationsarbete har varit ett bra arbetssätt för att kunna genomföra kartläggningarna men också för att differentiera vår undervisning, har vi analyserat detta vid våra pedagogiska möten, läsluften samt vid skolans analysdagar. Vi har bland annat använt oss av Håkanssons dubbelriktande analys (2017) vilket innebär att man både ska titta bakåt och framåt när man analyserar. Vad påverkar och orsakar resultat och måluppfyllelse? Sedan använde vi oss av analysen för att hitta utvecklingsbehov och utvecklingsområden.

Ämnesmöte

Något som tillkom efter vi börjat med kartläggningarna var att vi en gång i veckan hade ämnesmöten i svenska och matematik där vi diskuterade genomförandet av kartläggningarna *Hitta språket* och *Hitta matematiken*. Det innebar att en förskollärare per klass deltog på respektive möte, vilket gjorde att vi kunde reflektera tillsammans kring vad som fungerat bra med arbetsupplägget, hur eleverna agerat samt om vi behövde förändra något. Vi utgick hela tiden från kartlägningsaktiviteternas syfte och förde diskussioner kring hur vi kunde göra stationer som var av samma innehåll som aktiviteterna. Hur såg vi att stationsarbete hade underlättat genomförandet av kartläggningarna och vad innebar det för eleverna? Hur kunde vi utveckla arbetssättet för att sedan använda oss av kartlägningsresultaten för att differentiera vår undervisning? Vi förde dokumentation kring hur eleverna har svarat på stationsarbetet och vi analyserade vilka stationer som var produktiva och vilken sammansättning av stationer som var lämpliga? Elevernas kontinuerliga utvärdering gällande stationerna hjälpte oss att förändra och utveckla dem. Vi bad eleverna visa med sina tummar hur stationen varit: lätt/rolig – sådär, svår/tråkigt. Vilka stationer var mer lustfyllda, och vilka var vara lite svåra att genomföra? Hur kan vi anpassa och utmana stationer för de elever som behöver det? Vidare tittade vi på hur många tillfällen om dagen, eller i veckan, som det var lämpligt att använda sig av stationsarbete. Hur långa skulle arbetspassen vara? Sedan har vi förändrat utefter vad våra analyser påvisat. Vid dessa möten fördes även anteckningar som vi använde oss av vid våra analyser gällande svenska och matematik (bilaga 3). Vid två tillfällen var även logoped och specialpedagog med för att kunna stötta oss i detta arbete.

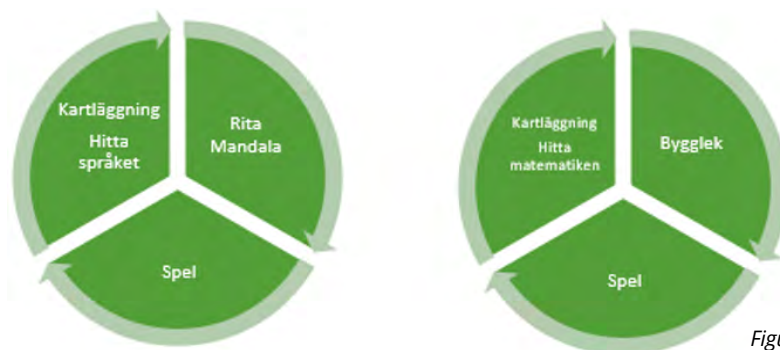
Samråd

När vi hade genomfört alla aktiviteter i *Hitta språket* och *Hitta matematiken* hölls samråd tillsammans med logoped och specialpedagog. Då utgick vi ifrån Hitta språkets och Hitta matematikens sammanställningsblanketter (bilaga 1 och bilaga 2) och analyserade elevernas resultat av kartläggning. Därefter planerades den fortsatta undervisningen både på grupp- och individnivå. Det gjordes en särskild bedömning gällande de elever som visade indikation på att inte de skulle nå de kunskapskrav som senare skulle uppnås i årkurs 1 och 3. Vi tittade även på vilka stödinsatser som behövdes göras för att stärka elevernas språkliga medvetenhet och matematiska tänkande.

Kyrkskolans alla årskurser använder sig av Håkansson's modell (2017) när vi genomför det systematiska kvalitetsarbetet två gånger per läsår. Analysmodellen utgår från Lgr11 och har både sociala mål och kunskapsmål. Vi i förskoleklassen analyserar både svenska och matematik gällande kunskap/inflytande, kunskap/undervisningsklimat, trygghet/studiero samt kunskap/särskilt stöd – anpassningar – utmaningar (se bilaga 3). Eftersom alla årskurser använder sig av samma frågor kan vi följa elevernas progression.

Utformning av stationsarbetet

Stationsarbetet introduceras första skoldagen och då ges eleverna möjlighet, att i en liten grupp, lära känna varandra och förskoleklassens verksamhet. Vi varvar detta med både halvklass- och helklassverksamhet. Att tidigt göra våra gemensamma trivselregler och jobba med värdegrundsarbete ser vi som en naturlig del av vårt innehåll av verksamheten. Tillsammans med stationsarbetet ser vi detta som ett gynnsamt arbetssätt och vi upplever att det blir en mjuk övergång från förskolans verksamhet då vi erbjuder lek och lärande under alla arbetspass genom våra stationer. Vi har inte stationsarbete varje dag, men flera gånger i veckan. Alatalo (2017) och Ackesjö m.fl. (2018) resonerar kring hur lek och lärande ska ingå i förskoleklass, strukturerat och planerat eller om det ska integreras i de spontana aktiviteterna. Vi ser att stationsarbete möjliggör för en varierad och lustfylld verksamhet där både lek och lärande ingår som en naturlig del. Kartläggningarna påbörjades cirka tre veckor efter att eleverna börjat förskoleklassen. Eleverna delades in i sex olika stationer, där två av stationerna var kartläggning av *Hitta språket* och *Hitta matematiken*. Övriga stationer var av innehåll som eleverna själva kunde genomföra (figur 1).



Figur 1

Det fanns enstaka tillfällen då kartläggningarna genomfördes med ett barn i taget, i halvklass eller i helklass. Det berodde på aktivitetens innehåll. Det varierade hur ofta vi hade kartlägningsaktiviteter: någon dag genomförde eleverna en till två aktiviteter, medan andra dagar var det inte någon kartlägningsaktivitet alls. Det kunde också vara så att vi behövde genomföra samma aktivitet några gånger för att kunna få ett tillräckligt underlag. Elevernas genomförande dokumenterades på blanketterna som tillhör kartlägningsmaterialet (bilaga 3). Genomförandet av *Hitta språket* och *Hitta matematiken* pågick ungefär i 6 veckor. Vi utformade ett undervisningsupplägg genom stationsarbete. Innehållet av stationerna kunde variera utifrån syfte: (figur 2)



Stationsarbete Figur 2

Lek och samspel

I början av förskoleklassåret använde vi oss mest av denna station då materialet i stationerna för lek och samspel är välkänt för eleverna: pärlor, Mandala, spel, byggmaterial, sorteringsmaterial mm. Eleverna fick leka fritt med dessa material eller så kunde vi ge dem olika uppdrag. Det var syftet som fick styra val av uppdrag: ville vi att de skulle träna på hur man samarbetar, att våga ta plats, komma på idéer tillsammans, eller kunna ta olika instruktioner av oss och sedan genomföra de olika aktiviteterna?

Befästa kunskaper

Barn tar till sig kunskap på olika sätt och för att ge dem möjlighet att befästa sin kunskap såg vi det som ett bra sätt att erbjuda stationer med detta innehåll. När eleverna exempelvis arbetade med mönster fick de använda olika material och uppgifterna var olika utformade, men allt hade samma ämnesinnehåll. Eleverna kunde göra ett eget mönster med två färger, eller att de skulle göra ett eget mönster med valfri mängd färger, eller så kunde de fortsätta ett redan påbörjat mönster.

Differentiering

I och med att vi kunde följa elevernas lärande på ett närmare håll när vi satt med i de lärarledda stationerna kunde vi sedan differentiera stationerna ganska tidigt på terminen. När kartläggningarna var genomförda blev de också ett underlag för att kunna differentiera våra stationer. Det betydde att vi kunde anpassa och utmana uppgifterna efter elevernas kunskaper. I en differentierad undervisning ges eleverna möjlighet att arbeta på olika nivåer och på olika sätt, inom samma kunskapsområde (Wallberg, 2019).

När vi introducerade stationsarbetet första gången för eleverna gjorde vi slumpmässiga indelningar i halv-klass där vi hade ca fyra elever i varje station. Efter cirka 15–20 minuter roterade eleverna till nästa station. I varje klassrum, fanns det tre stationer vilket innebar att på ett 60 minuters arbetspass hade alla elever varit vid alla tre stationerna. Vi provade oss fram gällande hur många gånger i veckan som vi skulle ha stationsarbete, och vi såg att det kunde variera.

Resultat och analys

Stationsarbete har inneburit ett förändringsarbete i våra förskoleklasser och ingår numera i vår ordinarie förskoleklassverksamhet men även på fritids. Tidigare hade vi mer en traditionell undervisning, dvs att alla skulle göra samma sak vid samma tillfälle, och det var nästan alltid samma elever som blev klara snabbt och samma elever som inte hann bli färdiga. De som snabbt blev klara fick då någon extra uppgift, ofta ett arbetsblad eller fick de leka lite fritt. De som inte hann med, fick ytterligare en uppgift att lägga i sin låda för att göra klart vid ett annat tillfälle.

Genom att vi introducerar stationsarbetet för eleverna redan vid uppstart av förskoleklassen, görs en möjlighet till att lära känna sina klasskamrater och elever i en liten grupp, vilket inger en lugn och trygg miljö både för eleverna och för oss förskollärare. Stationerna är alltid lärarledda vid introduktion, men succesivt blir stationerna självgående. Tidigare presenterade vi för eleverna i helklass vad de skulle göra, och sedan lät vi dem arbeta på egen hand. Vi har upptäckt att genom att vi är med och introducerar alla stationer minimerar vi deras funderingar kring hur de ska ta sig an uppgiften och när de sedan ska genomföra det på egen hand har de redan en erfarenhet om hur det ska gå till. Detta har vi sett stärka elevernas självförtroende när de ser sin egen utveckling i lärandet.

I början av terminen är stationerna mest av innehållet lek och samspel, men succesivt kan vi ändra innehållet i våra stationer. En av stationerna är alltid lärarledd, där jag som förskollärare kan instruera ett spel, en uppgift, leka och lära känna eleverna. Efter ett par veckor med stationsarbete är det en välkänd arbetsmetod för eleverna och igenkänningen är därför stor när vi börjar med kartläggningarna. Då är det ju den lärarledda stationen som blir en kartläggningsstation.

Hur kan stationsarbete utformas för att förskoleklassens kartläggningar ska bli en del av den ordinarie undervisningen?

Genom att vi har gjort en tydlig arbetsgång för oss förskollärare med inplanerade möten, där vi kunnat planera, reflektera, utvärdera och analysera, har vårt arbete med att få in kartläggningarna i den ordinarie undervisningen varit framgångsrikt. Likaså har vi genomfört återkommande möten med logoped och specialpedagog för att fördjupa våra reflektioner kring hur vi ska planera vidare i vår undervisning utifrån kartläggningsresultaten (se bilaga 4).

Under hela denna process har vi kontinuerligt fört anteckningar om hur eleverna har svarat på det stationsarbete som ingått i vår undervisning. Vi har resonerat kring tiden för stationerna, och om innehållet varit tillräckligt varierat för att eleverna ska kunna bibehålla in koncentration och därmed känna en arbetsro. Vi har även tittat på om stationerna varit strukturerade så att eleverna känt en trygghet under arbetspasset. Våra analyser visar på att när stationerna har ett varierat innehåll, blir det mer lustfyllt för eleverna. Vi ser också att 15 – 20 minuter är lagom tid för att vara i en station. Variationen av innehållet på stationerna, samt tiden, hjälper eleverna att bibehålla sitt fokus och sin koncentration vilket också ger dem studiero.

Tidseffektivt

Stationsarbete är ett tidseffektivt arbetssätt då vi på ett 60 minuters arbetspass hinner kartlägga 12 elever i en aktivitet. Även om det är ett tidseffektivt arbetssätt betyder det också ett lugnt arbetstempo. Att kunna

sitta 15 – 20 minuter med fyra barn i taget är lugnare än att genomföra det i helklass. Då blir det en omöjlighet att följa elevernas deltagande, och sitter man en till en blir det kartläggning på ett löpande band och den övriga verksamheten står still. Detta är något som man sett har varit ganska vanligt i undersökningar som både Skolinspektionen (2021) och Ackesjö (2021) gjort, att inte få in kartläggningarna i den ordinarie undervisningen och att man inte heller sedan använt sig av resultaten i sin planering. Att vi inkluderar kartläggningarna i den ordinarie undervisningen upplever vi som ett lustfyllt arbetssätt då man får göra många olika aktiviteter i de olika stationer under ett och samma arbetspass. Men det blir också ett lustfyllt arbetssätt för mig som förskollärare när stressen kring kartläggningarna helt försvinner. Innan vi använde oss av stationsarbetet kunde det kännas stressigt och ohållbart att genomföra.

Vi ser alltså att stationsarbetet möjliggör för en varierad och lustfylld verksamhet där både lek och lärande ingår. I våra lärarledda stationer kan vi, först i det lilla sammanhanget, problematisera elevernas kunskap för att sedan göra det i halv- eller helklass. När vi planerar vårt innehåll av stationer utgår vi alltid ifrån våra styrdokument (SFS, 2010:800 & Skolverket, 2017), men vi kan även utgå från elevernas intresse och på så sätt ges de inflytande av planerandet av stationerna. När sedan vi förskollärare differentierar stationerna utifrån gruppens behov ges eleverna större möjlighet till utveckling av sitt lärande.

Strukturerat med hjälp av bildstöd

Eleverna erbjuds en lugn miljö där de får en varierad undervisning samtidigt som kartläggningarna pågår. Vid genomgången används bildstöd, och eleverna blir placerade i olika stationer. Vid stationen finns förtydligande instruktioner, som visar på vilket material som eleverna ska använda sig av, och det finns även ett stödmaterial som hjälper eleverna att påbörja uppgiften. Vi signalerar med en hjälp av bjällra/timetimer när det är dags att byta station. Eleverna vet att de ska plocka undan och invänta förskollärares uppmaning om att det är dags att rotera. Detta kan man jämföra mot hur det var under vårt prövoår av kartläggningarna, då vi inte hade påbörjat stationsarbete och arbetade i helklass. Det fanns ingen struktur kring genomförandet och alla elever skulle göra samma sak vid samma tillfälle, eller satt vi med en elev åt gången. Med denna tydlighet infinner sig en trygghet bland eleverna. Vid våra möten där specialpedagog och logoped deltagit har vi tillsammans utformat detta tillvägagångssätt som vi numera använder oss av dagligen.

Hur kan resultaten av kartläggningarna användas för att anpassa och differentiera undervisningen?

På vårt samråd analyserar vi resultaten och får en tydlig bild över gruppens och elevens kunskaper utifrån kartläggningsmaterialets innehåll. Därefter planerar vi den fortsatta undervisningen, så att alla elever ska nå så långt som möjligt i deras lärande. Numera förändrar vi alltså vår undervisning efter gruppen och tittar på vilken lärmiljö vi kan erbjuda dem för att möta deras behov, både gällande anpassningar och utmaningar. Detta kan jämföras mot tidigare, när vi tittade på elevernas bristande kunskaper och gjorde enskilda insatser. Med hjälp av stationsarbete kan vi följa varje elevs kunskapsutveckling på ett mer explicit sätt eftersom vi kan sitta med fyra elever i taget. Aktiviteter kan planeras in så eleverns kunskaper synliggörs, därefter analyseras detta för att vi sedan ska kunna differentiera stationerna. Det kan innebära att samma ämnesinnehåll kan instrueras och genomförs på olika sätt utifrån elevernas behov av anpassningar och utmaningar.

Förra årets kartläggning visade att flera elever behövde träna mer på återberättande. Då planerade vi in aktiviteter i vår undervisning så att eleverna gavs goda möjligheter till att träna på det. I andra delar kunde vi se att många elever uppnått den godtagbara nivån som kartläggningen frågade efter, vilket innebar att vi kunde arbeta vidare med dessa områden i självgående stationer, dvs att stationen inte var vuxenledd mer än i inledningen.

Vi såg också att våra elever inte hade så god bokstavskänedom. Vårt arbete med den språkliga medvetenheten inte hade så stort fokus på bokstavsgrafem utan mest på bokstavsfonem. Då kompletterade vi

vår undervisning med ett läromedel som hade ett explicit arbetssätt kring bokstavsgrafem. Stationer där eleverna gav möjlighet till att repetera och befästa arbetet kring bokstäverna planerades även in.

Eleverna blir medvetna om sitt eget lärande

En följeffekt som vi sett när vi använder oss av stationsarbete är att eleverna har blivit mer medvetna om sitt eget lärande, både gällande hur de lär sig och att de är mer delaktiga i sin progression av lärande. Detta leder till att de är mer motiverade till att fortsätta arbeta. När vi differentierar våra stationer involverar vi ibland eleverna gällande val av station. Vi presenterar de olika stationerna och de får välja den station som de tror passar dem. Efter arbetspasset reflekterar vi tillsammans hur det gick, för att sedan fundera vilken utmaning (station) man behöver nästa gång. Samtalen med eleverna blir fler, då eleverna ges tillfälle till att delta mer aktivt när vi sitter med fyra elever i taget i en så kallad lärarledd station. Här kan vi introducera ett nytt arbetsmoment, följa upp deras lärande och se hur vi ska gå vidare i undervisningen. Säljö (2000) betonar vikten av att problematisera befintlig kunskap och att den är provisorisk och föränderlig. I dessa små sammanhang ges det möjlighet för dessa samtal. Sedan kan vi samla ihop klassen för att föra diskussioner om vilka olika resonemang och ställningstagande det fördes i de olika grupperna. Säljö betonar också vikten av att eleverna ska få vara aktiva deltagare och inte bara vara passiva mottagare i undervisningen (2000). Eleverna kan också vara med och planera innehållet i stationen lek och samspel när materialet är välkänt för dem. På så sätt ges de inflytande i sin undervisning.

Slutsatser och diskussion

Ackesjö (2021) visar i sin studie att kartläggning ofta tar tid från den ordinarie undervisningen i förskoleklass. Kyrskolan har numera en explicit organisation gällande arbetsgången kring kartläggningarna och med hjälp av stationsarbete genomför vi kartläggningarna i den ordinarie undervisningen. Vi planerar vår undervisning utifrån resultaten av kartläggningen (bilaga 1 och bilaga 2) samt läroplanen (Skolverket, 2017) i samråd med personal med specialpedagogisk kompetens.

Stationsarbete

Stationsarbete möjliggör för en varierad och lustfylld undervisning där eleverna bibehåller sin koncentration eftersom man byter station efter cirka 15-20 minuter. Då eleverna vet på förhand att de ska få ta del av alla stationer kan de fokusera där de befinner sig och en studiero infinner sig. Genom att vi introducerar stationerna vid förskoleklassens uppstart är det sedan en välkänd arbetsmetod för eleverna när kartläggningsarbetet påbörjas.

Det kollegiala lärandet

Vi ser att vi har kommit långt i arbetet med kartläggningarna när vi tar del av Skolinspektionens granskning (2021). Det kollegiala samarbetet, där vi gemensamt kan planera, utvärdera och reflektera tillsammans, samt den kompetensutveckling som vi getts, är kärnan i framgången av vårt införande av stationsarbetet och arbetsgången kring kartläggningarna. Kartläggningsmaterialet i förskoleklass omfattar nya begrepp, såsom indikation, befara och särskild bedömning. Att vi fört fördjupande diskussioner kring begreppens innebörd har lett till att vi fått ett gemensamt professionellt språk. Skolinspektionen menar att det kan bidra till högre kvalitet i bedömningar och stärka likvärdigheten i landets förskoleklasser (a.a.). En mer likvärdig förståelse av begreppen och en ökad användning av dessa kan leda till att höja kvaliteten på bedömningarna som i sin tur kan leda till mer effektiva och relevanta stödsatser.

Ämnesmötena har varit väldigt produktiva då vi tillsammans har kunnat utgå från kartläggningsresultaten för att sedan planera vidare utifrån ett differentierat arbetssätt. Ett nära samarbete med logoped och specialpedagog gynnar detta arbetssätt och det har tagits fram en arbetsgång när det gäller hela kartläggningsarbetet för att vi på bästa sätt ska kunna fortsätta differentiera vår undervisning.

Våra återkommande analyser kring vårt arbete med svenska och matematik hjälper oss att utveckla vår undervisning. Vi utgår från sammanställningsblanketterna i kartläggningarna (bilaga 1 och bilaga 2) och använder oss av en gemensam analysmodell (bilaga 3) som underlättar vårt analysarbete, eftersom vi då utgår från samma frågeställningar. Det leder till att vi får ett gemensamt synsätt kring vad det är vi ska analysera. Det bidrar även till att vi får en samsyn kring vår bedömning av elever i behov av stöd.

I vårt systematiska kvalitetsarbete gällande ämnena svenska och matematik, ser vi att både pojkar och flickor gjort en stor progression i sin kunskapsutveckling i framför allt *Hitta språket* men även *Hitta matematiken*. Genom att vi numera utgår vi från kartläggningsresultaten för att anpassa vår undervisning utifrån gruppens och elevens behov, och att det också finns ett explicit syfte med stationerna, ser vi har gjort stor skillnad. Tidigare skapade vi stationer i stunden utan något syfte, utan de var mest till för att vara en plats där elever kunde vara medan vi genomförde vår kartläggning. När vi konstruerar stationer där eleverna ska befästa sina kunskaper får de göra det på tre olika sätt inom samma ämnesområde. Om vi använder oss av differentierade stationer ges eleverna möjlighet att arbeta med samma ämnesområde men på olika kunskapsnivåer. Vi ser att stationsarbete gör det möjligt att variera arbetsuppgifterna så att eleverna ges många tillfällen till att repetera viket har lett till ökad kunskapsinhämtning. Detta arbetssätt har alltså, enligt våra analyser, gett positiva resultat i elevernas kunskapsutveckling.

Det som däremot saknas är insatser för de elever som behöver stöd i språklig medvetenhet och i matematiskt tänkande. Vår logoped och specialpedagog har inte kunnat arbeta på elevnivå på grund av pandemin, så kan vi se att effekterna inte är tillräcklig gällande anpassningar och särskilt stöd. Däremot har vi försökt ha dessa elever i åtanke när vi planerat våra differentierade stationer. Alla elever ska kunna känna att de utmanas utifrån var de befinner sig och många elever har gjort en god progression med hjälp av den differentierade undervisning som vi erbjudit dem genom våra stationer.

Vi kan se i vår analys att vi har lyckat med mycket av det som Skolinspektionen (2020) menar är ett välfungerande arbete med garantin: vi har använt oss av dokumentationen för att planera undervisningen, vi har en tydlig organisation kring vem som gör vad. Likaså har vi gjort en särskild bedömning tillsammans med personal med specialpedagogisk kompetens och har anpassat undervisningen utifrån kartläggningen. Vi har också utvecklat och förändrat vår undervisning på gruppnivå. Bildstöd är numera något som vi använder oss av för att förtydliga vad det är vi ska göra, hur det ska genomföras och viket material som ska användas. Likaså visualiserar vi det aktuella arbetsområde med tillhörande begrepp då det gör det mer begripligt för eleverna vilket hjälper dem att kunna arbeta mer självständigt.

Utvecklingssamtal och överlämning till mottagande lärare

Vi även fått ett grundligare underlag till våra utvecklingssamtal där vi kan förmedla till vårdnadshavarna var deras barn befinner sig i sin kunskapsinlärning och det blir en mer naturlig del att prata kring anpassningar och utmaningar. Att vi redan i slutet av höstterminen kan börja arbeta med det är en stor vinst som går hand i hand med Läsa, skriva, räkna - garantin. Likaså har vi omfattande underlag kring elevernas kunskapsnivåer på överlämningssamtalet med mottagande lärare i årskurs 1.

Referenser

- Ackesjö, H, Persson, S & Lago, L. (2018). (20210906) *Projekt: Förskoleklassen i en brytningstid*. <https://lnu.se/forskning/sok-forskning/forskningsprojekt/forskoleklassen-i-en-brytningstid/>
- Ackesjö, H. (2021). "(Hur) Bidrar mer bedömning till ökat lärande?" I: *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*. 1:2021
- Alatalo, T. (2017). "Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass." *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 22, nr 1-2, 2017
- Håkansson, J. (2017). Andra upplagan. *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem – strategier och metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Högskolan Dalarna (2019). (20211003) *Kartläggning av språklig medvetenhet i förskoleklass*. <https://www.du.se/sv/Utbildning/Program/grundlararprogrammet---forskoleklass-och-grundskolans-arskurs-13/kartlaggning-av-spraklig-medvetenhet-i-forskoleklass/>
- SFS. 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2020): *Kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklassen*. Tematisk kvalitetsgranskning. Diarienummer: 400-2019:6183
- Skolverket (20210902) *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>
- Skolverket. (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm.
- Skolverket (2017b): *Lärportalen Tidig läsundervisning: Del1 Form, funktion och innehåll i samspel* Film: *Språkarbete i förskoleklassen*.
- Skolverket (2019a): *Hitta matematiken*.
- Skolverket (2019b): *Hitta språket*.
- Skolverket. (20210902). https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/030a_tidig-lasundervisning
- Skolverket. (20210902). https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/036a_tidig-skrivundervisning
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign: en handbok*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Bilaga 1:

Sammanställningsblankett för gruppen

Gör dina anteckningar för elevens resultat vid respektive aktivitet.

Klass: _____

UPPMÄRKSAMMA OCH NOTERA OM ELEVEN

Aktivitet 1. Vi berättar och beskriver															
kan berätta sammanhängande om något hon eller han varit med om.															
kan beskriva en sak eller en företeelse så att andra förstår.															
visar intresse för vad andra säger.															
kan förstå en enkel instruktion.															
visar intresse för högläsning.															
kan delta i samtal om text och bild.															
kan återge ett händelseförlopp.															
kan kommunicera genom att rita bilder/skriva bokstäver och symboler.															
visar intresse för bokstäver.															
kan skriva sitt eget namn.															
kan ange vad det står i vanliga ordbilder.															
kan dela upp korta meningar i ord.															
kan urskilja första språkljudet i ord.															
kan dela upp enkla ord i språkljud.															
kan koppla samman bokstäver med deras namn och språkljud.															

HITTA SPRÅKET – NATIONELLT KARTLÄGGNINGSMATERIAL I SPRÅKLIG MEDVETENHET I FÖRSKOLEKLASS, 2019. DNR. 2019:567.

Bilaga 3:

Analys av kunskapsresultat i grundskola

Steg 1, Sortera kunskapsresultaten

- Vilka skillnader finns mellan 1) ämnen 2) klasser 3) pojkar/flickor 4) utifrån nulägesbedömning, Bornholm, Hitta språket, Hitta matematiken, Bedömningsstöd, nationella prov.
- Vilka resultat är goda resp. mindre goda? Argument?
- Blev resultatet som ni förväntat er utifrån ert formulerade mål i SKA för årskursen.



Skolverket

Tänk på relation mellan studieresultat och trygghetsresultat. Hur blev det? Var är vi? Vart ska vi? Hur gör vi?

Steg 2, Avgränsa analysen

Analys av kunskap-inflytande

- Vilket inflytande i undervisningen har eleverna haft på t.ex. organisation, planering, arbetsformer, innehåll, utvärdering, redovisningar etc. Resultatet på elevintervjuerna. Hur blev det? Var är vi?

Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt

Vad behöver ni utveckla utifrån bedömningen? Vart ska vi? Hur gör vi?

Analys av kunskap-undervisningsklimat

- I vad mån har eleverna varit resurser för varandra i att nå kunskapsmålen? Hur har det tränats i det?

Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt

Vad behöver ni utveckla utifrån bedömningen? Vart ska vi? Hur gör vi?

- På vilket sätt har trygghet/studiero påverkat kunskapsresultaten inom det valda området?

Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt

Vad behöver ni utveckla utifrån bedömningen? Vart ska vi? Hur gör vi?

Variant 3: Analys av kunskap-särskilt stöd – anpassningar - utmaningar

- Hur har anpassningar och särskilda stödet bidragit till elevernas kunskapsutveckling? Hur har utmaningar bidragit till elevernas kunskapsutveckling? Hur blev det? Var är vi?

Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt

- På vilket sätt har ovanstående påverkat kunskapsresultaten inom det valda området?
- Är effekterna tillräckliga? Vad kan göras annorlunda? Vart ska vi? Hur gör vi?

Steg 3, Samlad analys-dra slutsatser

På vilket sätt har kunskapsresultaten påverkats av faktorerna inflytande – trygghet/studiero - särskilt stöd?

- Vilka slutsatser kan dras av de genomförda analyserna? Var är vi?
- Var finns utvecklingsbehoven inom ovanstående område? Hur blev det?
- Vilka insatser behövs och vilka effekter förväntar vi oss? Vart ska vi? Hur gör vi?

Jag hoppas ni får givande diskussioner!

//Lena

Källor:

Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem, J. Håkansson

Bilaga 4:



Klassrådet - en pedagogisk balansakt

En forskningscirkel om att utbilda elever i demokratiska arbetsformer samtidigt som man leder eleverna genom ett klassråd

Charlotte Lagerholm

Sammanfattning

Det här arbetet har utgått från dubbelheten i att både utbilda elever om demokrati och demokratiskt arbete samtidigt som man som lärare aktivt skall guida eleverna genom praktiskt demokratiarbete i form av klassråd. Det har genomförts som en forskningscirkel i ett arbetslag på lågstadiet på en F-9 skola. Resultatet av arbetet med att ta fram en struktur för klassråden mynnade ut i ett gemensamt arbetssätt baserat på ett rullande tre-veckors system där frågor förbereddes i grupper den första veckan, klassråden genomfördes den andra veckan där eleverna fick presentera sina tankar och idéer följt av diskussion och ställningstagande i klassen och slutligen den tredje veckan där eleverna fick efterarbeta utfallet samt genomföra besluten. Vidare togs en modell för klassrådets roller, ordförande och sekreterare, fram. I denna finns en progression för år 1, 2 och 3 utifrån vad elever i de olika årskurserna förväntas klara av. Lärarnas balansgång i det dubbla uppdraget har belysts genom att diskutera och problematisera uppdraget. Diskussionerna har bidragit till deltagarnas utveckling och förmåga att växla mellan uppdragets delar, både som lärare och ledare.

Nyckelord: elevdemokrati, klassråd, elevråd, forskningscirkel

Inledning

I skollagen står att elever ska ges möjlighet att påverka sin utbildning. De ska också fortlöpande informeras om sin utbildning och de frågor som rör denna (SFS, 2010:800). Ett vanligt forum för att låta eleverna komma till tals är klassråd och elevråd, vilket också är former som använts på den skola där det här projektet genomförts.

Att ta del av aktuell forskning om klassråd och elevråd samt diskutera hur den kan kopplas till och därefter utveckla den egna verksamheten har varit centralt i detta arbete. Flera olika aspekter av det demokratiska arbetet i klassrummet har belysts med hjälp av den forskning som har studerats. Genom att använda metoden forskningscirkel kan teman som elevdemokrati lyftas fram och problematiseras. Det kollegiala lärandet är en väsentlig del och har bidragit till en fortbildning som både utvecklade deltagarna och bidrog till något konkret för verksamheten.

Bakgrund

Upprinnelsen till det här arbetet var att jag under min forskarutbildning läst en kurs om att leda skolutvecklingsprojekt varav en del handlade om att leda forskningscirkel. Som ett led i kursen skulle vi hålla i en forskningscirkel. Detta sammanföll med en önskan om gemensam fortbildning från arbetslag 1-3 på den skola jag arbetade. Det är en mindre F-9 skola med en- till tvåparallelliga klasser. På skolan hade man valt att eleverna i år 1 och 2 inte deltog i skolans elevråd och att eleverna i år 3 endast deltog en gång per termin. Mellan år 1 och 9 är åldersspannet stort. Det medför att man kan ställas inför en hel del utmaningar i arbetet med elevmedverkan och elevdemokrati. Det visade sig, när vi frågade eleverna på vår skola vilka frågor som var viktiga för dem, att frågor som är betydande för yngre elever ofta skiljde sig avsevärt från frågor som de äldre eleverna ansåg vara angelägna. I år 1-3 handlade många av diskussioner om aktiviteter på rasterna medan elever i år 7-9 främst tog upp frågor rörande arbetsbelastning gällande skoluppgifter och läxor.

Läroplanen lyfter fram att det demokratiska arbetet skall anpassas efter elevernas ålder och mognad (SFS, 2010:800). Verklighetens förutsättningar gjorde det svårt att leva upp till läroplanen. Detta föranledde många diskussioner vilka så småningom mynnade ut i en önskan om att skapa ett elevråd på skolan bestående av två delar, Lilla elevrådet för år 1-3 och Stora elevrådet för år 4-9. På så vis skulle varje del kunna jobba med frågor och metoder som passade respektive åldersgrupp och vid några tillfällen per läsår kan dessa båda elevråd sammanstråla för att jobba med gemensamma frågor.

Syfte och frågeställning

I grundskolans läroplan beskrivs hur eleverna genom undervisning både ska ges möjlighet till inflytande över sin utbildning samtidigt som de ska fostras i demokratisk anda (SFS, 2010:800). Detta medför att lärarna både ska undervisa om de demokratiska processerna och att de genom sitt pedagogiska ledarskap ska verka för att elevdemokrati och elevinflytande sker (Brumark, 2010). Syftet med detta arbete är att identifiera faktorer i klassrådsverksamheten som kan utvecklas för att möjliggöra att eleverna genom klassrådsarbetet både lär sig om demokratiska processer och tränar sig i att utöva demokrati.

Det dubbla uppdraget (Brumark, 2010) att leda och utbilda samtidigt är en svår balansgång och var något som diskuterades i kollegiet. Förutom att skapa en modell som underlättar den demokratiska gången ville lärarna också hitta balansen mellan sina båda uppdrag, det som lärare av den demokratiska processen och det som handledare i råden. Det ledde fram till frågeställningen:

Hur kan en modell för ett klassråd se ut för att stärka elevernas roller och underlätta för lärarna att röra sig mellan sina båda uppdrag?

Teorianknytning

Eleverna har rätt till inflytande över sin utbildning. Genom att arbeta aktivt med demokratifrågor lär de sig hur den demokratiska processen går till och acceptansen för beslut ökar (Skolverket, 2021a). Elevdemokrati kan förekomma i många olika former. Ett sätt är att genom demokratiskt valda elevrepresentanter skapa rådsverksamheter. Det är eleverna som ska styra över innehållet och besluta vilka frågor som de anser vara relevanta att avhandla. För att möjliggöra för elever att arbeta med demokrati krävs det rutiner som är väl förankrade i verksamheten (Skolverket, 2021b).

Klassrådets struktur

Klassråden är vanligen organiserade möten med en fastställd dagordning. De leds av en ordförande, dokumenteras av en sekreterare och protokollet kontrolleras av en justerare. De antar en mötesform som syftar till att träna eleverna i demokratiskt arbete. Vanligen är en lärare närvarande som kan gripa in för att hjälpa till med strukturen, ge förklaringar till frågor eller begrepp som tas upp eller enbart för att stötta de elever som håller i mötena (Brumark, 2010).

Elevernas roller i klassråd

Alla elever som deltar i klassrådet kan ses anta olika roller. Tydligast är de elever som antar rollerna som ordförande och sekreterare men övriga elever antar roller som medskapare av det demokratiska arbetet. Även lärarna kan i en del fall betraktas som aktiva aktörer i klassrådet (Lelinge, 2011).

Det dubbla uppdraget

Eleverna har rätt till utbildning om demokrati samtidigt som de har rätt att utöva inflytande över sin utbildning (SFS, 2010:800). Detta medför att lärarna ställs inför ett dubbelt uppdrag i klassrummet. Att utbilda elever i demokratiskt arbete kan ske på många olika sätt. Dels behöver man undervisa om den demokratiska processen och dess gång. Men man behöver även prata om vilka demokratiska värden som samhället bygger på. Ett klassråd är ett i skolans värld praktiskt exempel på demokratiskt arbete. I arbetet med klass-

råd uppstår en situation där lärarna tampas med två uppdrag parallellt. Dels ska eleverna undervisas om de teoretiska perspektiven på demokrati dels skall lärarna handleda dem genom sina klassråd då de utövar sin rätt till demokratiskt inflytande över sin utbildning. Att samtidigt som goda samhällsmedborgare fostras leda en pedagogisk verksamhet ställer krav på lärarnas förmåga att förhålla sig till det dubbla uppdrag som detta innebär (Brumark, 2009).

Metod

Det här arbetet tar avstamp i ett kollegialt lärande om elevdemokrati. Vi har valt att titta på klassrådet och hur vi kan arbeta med elevdemokrati. Arbetet har genomförts i form av en forskningscirkel. Genomgång av aktuell forskning och diskussioner både om olika teoretiska perspektiv och verkliga exempel har varvats med praktiska moment i klasserna såsom att genomföra klassråd, handleda eleverna i rollerna som ordförande och sekreterare samt reflektera över det dubbla uppdraget. Utgångspunkten har främst varit att få jobba med och skapa något tillsammans.

Forskningscirkel

Forskningscirkel är en metod för skolutveckling. Avsikten med en forskningscirkel är inte nödvändigtvis att lösa problem utan snarare att så allsidigt som möjligt belysa det och därigenom öka kunskaperna om det. Det är ett arbete i samverkan mellan vetenskapen och den kunskap som har sin grund i den erfarenhet som finns i verksamheten. De kan ses som en möjlighet till reflektion av den egna verksamheten genom en aktiv handling. Den bygger på ett ömsesidigt utbyte där båda parter får nya perspektiv på problemområdet man fokuserar på. För detta krävs tid vilket medför att en forskningscirkel behöver genomföras över en längre period. Det behövs även struktur, kontinuitet och dialog. De drivs av en cirkelledare med vetenskaplig förankring vars uppgift är att leda och organisera arbetet men också vara en del av diskussionerna. Genom att utgå från lärarnas erfarenheter och koppla på vetenskapens teorier utvecklas arbetet (Persson, 2009).

Det är mötet mellan teoretiska perspektiv och verklighetsbaserade erfarenheter som utgör den verkliga potentialen i forskningscirkel. Främst fungerar forskningscirkel som kollegial kompetensutveckling, framför individuell sådan. Det är det gemensamma utbytet som bidrar till att man kan tränga djupare ner i frågorna (Holmstrand & Härnsten, 2003).

Genomförande

Arbetet har genomförts i form av en forskningscirkel i två omgångar. Metoden forskningscirkel bygger på att idéerna kommer från praktiken och i det här fallet fanns det ett område som lärarna i arbetslaget var intresserade av att utforska och utveckla, att jobba med frågor kring elevdemokrati och mer specifikt klass- och elevråd.

Alla lärarna i arbetslaget som deltog i detta arbete undervisade i år 1-3. Det var en grupp av lärare som kände varandra väl och som jobbat tillsammans länge. Det fanns en stark vilja att tillsammans verka för att utveckla sitt pedagogiska arbete. Detta gjorde att alla bidrog till arbetet och var generösa med sina erfarenheter i diskussionerna. Gruppen bestod, när vi började arbetet, av sju lärare. Inför den andra omgången hade några slutat och några tillkommit och gruppen bestod då av nio lärare.

I egenskap av forskarstuderande var mitt uppdrag att vara ledare för forskningscirkeln. Då jag arbetar på samma skola, om än i ett annat arbetslag, kom jag att få två roller, dels som cirkelledare, dels som kollega. Allas bidrag har lika stort värde i en forskningscirkel, såväl lärarnas som cirkelledarens (Persson, 2009). Risken att tyngdpunkten förskjuts mot forskningen är stor och det är också viktigt att det inte skapas ett hierarkiskt förhållande där ledaren för forskningscirkeln även tar en ledande roll för det kollegiala lärandet. Det fanns även en risk att det skulle uppstå en distans mellan mig som cirkelledare och de övriga deltagarna i arbetet med litteraturen eftersom jag hade större vana att läsa vetenskapliga texter. När det praktiska

arbetet skulle kopplas till teorin blev det viktigt för oss att vara öppna och ha högt i tak i våra diskussioner. Jag var också noga med att ge alla tid att reflektera och att ställa frågor. Jag försökte utnyttja att jag stod med en fot i varje läger och överbrygga det gap mellan skolan och forskningen som annars kan riskera att hämma arbetets fortgång.

Arbetet har genomförts i två omgångar. Den första omgången sträckte sig över en och en halv termin. Under denna tid genomfördes fem träffar med inläsning av litteratur däremellan. Mellan träffarna genomfördes också ett antal klassråd. Erfarenheter och reflektioner från dessa synliggjordes i samtalen och gav en gemensam grund till utvecklandet av en modell för klassrådets genomförande. Tre år senare återupptogs arbetet under ytterligare en termin. Denna gång genomfördes två träffar. Även mellan dessa båda träffar lästes litteratur och genomfördes klassråd vilka lyftes upp till diskussion på liknande sätt som tidigare. Det första tillfället ägnades åt att sätta sig in i vad en forskningscirkel är och hur man skulle kunna arbeta med den i vår verksamhet. Det vanliga förfarandet är att det finns en frågeställning man är intresserad av att titta närmare på och utifrån denna väljer man forskningscirkel som metod. I vårt fall startade vi i andra änden. Vi ville använda oss av metoden forskningscirkel i ett fortbildningsarbete i arbetslaget men hade inget specifikt område vi skulle jobba med. Därför kom första träffen även att vara ett tillfälle för alla att komma med tankar och idéer om områden som man var intresserad av att fördjupa sig i och utveckla. För att alla skulle känna sig delaktiga fick var och en på sig till nästa träff att enskilt fundera över vilka frågor som var viktiga för dem och som de ville jobba med tillsammans med sina kollegor.

Vid andra tillfället lyfte arbetslaget frågan om att man ville försöka starta ett elevråd för eleverna på lågstadiet. Under denna träff diskuterades därför begreppet elevdemokrati. Vi kom fram till att för att kunna genomföra bra elevråd måste man skapa en bra grund i den demokratiska arbetsprocessen och att denna måste starta redan på klassråden. Vid detta tillfälle tog vi upp hur man i de olika klasserna på lågstadiet genomförde klassråden. Det framkom då i diskussionerna att alla klasserna genomförde dessa på mycket olika sätt. Vi landade därför till slut i att målet med denna forskningscirkel skulle bli att ta fram gemensamma ramar för hur man genomför och dokumenterar klassråden.

Mellan träff två och tre lät vi det gå sex veckor. Detta för att vi skulle hinna sätta oss in i relevant litteratur som vi sedan skulle diskutera (se bilaga 1). Den tredje träffen ägnades åt diskussioner kring elevdemokrati och hur vi arbetade med detta i de olika klasserna. Utifrån dessa diskussioner beslöt vi oss för att vid den fjärde träffen diskutera strukturen för klassråden. Därför fick alla mellan träff tre och fyra reflektera över de klassråd som genomfördes under perioden i respektive klasser samt fundera på lämpliga former för ett väl fungerande klassråd. Vi bestämde oss för att ta fram en modell med riktlinjer för klassråden. Det blev det också viktigt för oss att det fanns en tydlig progression i de olika roller som elever kan ta i ett klassråd. Vi beslöt därför att fundera över de uppdrag som elever har i en rådssituation och vad vi kan förvänta oss av eleverna i olika årskurserna.

Fjärde träffen kom sedan att handla om att gemensamt ta fram en modell för hur klassråden i år 1-3 ska genomföras. Genom att betona att alla utgår från samma struktur skapas en igenkänningsfaktor som kan underlätta för eleverna då de deltar i elevrådet. Om alla arbetar på ett likartat sätt ska det inte spela någon roll från vilken klass en elev kommer när de deltar i elevrådet. På så sätt kan elevrådsarbetet fokusera på det demokratiska innehållet i stället för det demokratiska arbetssättet.

Inför det femte och sista tillfället skulle alla klasser hinna med att genomföra ett par klassråd enligt den nya modellen. Dessa skulle lärarna reflektera över för att sedan ta med sig situationer eller tankar de ville diskutera tillsammans med arbetslaget. Vid denna träff fick alla deltagarna berätta hur de genomfört några klassråd och dela med sig av sina erfarenheter och lärdomar. Träffen handlade även om att reflektera kring

arbetet som helhet samt vad vi vill ta med oss in i det fortsatta arbetet. Vi passade också på att utvärdera både forskningscirkeln som helhet och dess innehåll.

Ett arbetslag förändras ständigt, medarbetare slutar och nya kommer till. Det var just detta som föranledde att vi valde att återuppta arbetet med att utveckla våra klass- och elevråd. Det hade varit stor omsättning av lärare och de som var nya kände att de ville sätta sig in i arbetet och dess bakgrund ordentligt. För att kunna arbeta på samma sätt i sina klasser menade de att det inte räckte med att ta del av dokumentationen om modellen för klassråden samt progressionsplanen utan man ville även ta del av och diskutera bakomliggande litteratur. Samtidigt kände de som varit med i första rundan att de ville friska upp sina kunskaper och aktivt vara med i den fortsatta processen på samma villkor som de nya. En gemensam nystart skulle därmed gagna alla.

Den sjätte träffen handlade främst om att berätta om vårt arbete och hur vi jobbar med elevdemokrati just nu. Vi försökte att belysa det som fungerar och öppna upp för att revidera det som inte fungerar. Vi beslöt att inför nästa träff på nytt läsa in oss på aktuell forskning gällande elevdemokrati med fokus på klass- och elevråd. Vi skulle dessutom aktivt reflektera över de klassråd som genomfördes under perioden.

På nästa träff, den sjunde, diskuterades återigen pedagogens roll, uppdrag och ansvar. Inför denna träff hade alla fått i uppdrag att observera detaljer i klassråden som de ville resonera kring. Vi hade ingen modell för hur observationer eller dokumentationer skulle ske utan var och en noterade för sig själva och delgav sina observationer, erfarenheter och reflektioner muntligt i gruppen. Utifrån de gemensamma diskussionerna reviderades sedan modellen för klassråden och progressionen i uppdragsbeskrivningen för ordförande och sekreterare.

Resultat och analys

När klassråden granskades närmare visade det sig att delar av den avsatta tiden inte användes till aktiva klassråd utan istället utnyttjades till administrativt arbete. Bland annat att samla in lappar, organisera vilka som ska vara matvärdar eller åt läraren informerade om kommande aktiviteter eller förändringar i ordinarie verksamhet. Vi kom fram till att en av anledningarna till att det var så var att det sakades en struktur för klassråden. Det visade sig dessutom att alla klasser på lågstadiet genomförde sina klassråd på olika sätt. Vi kom även fram till att lärarens roll i klassråden var oklar.

Eftersom vi noterat att våra klassråd skiljde sig mycket åt beslöt oss för att jobba med tre olika områden som tillsammans skulle kunna hjälpa oss att skapa en helhet kring våra klassråd. För det första behövde vi skapa en struktur för genomförandet av klassråden, för det andra kom vi fram till att vi ville definiera rollbeskrivningar för elevernas uppgifter i klassråden och slutligen det tredje området vi beslöt oss för att fördjupa oss i var lärarens balansgång mellan att vara ledare av klassen och att undervisa eleverna om demokrati och dess processer.

Klassrådets struktur

För att kunna skapa ett elevråd som eleverna känner igen och där arbetet fungerar välsmort behövde vi starta med att bygga upp en struktur för hur vi genomför våra klassråd. Vi kom även fram till att det skulle underlätta om alla klasserna gjorde på liknande sätt. Detta ledde till beslutet att ta fram en struktur för hur våra klassråd ska genomföras. Om eleverna är bekanta med arbets sättet i klassråden kan detta därefter appliceras på elevrådet utan problem även om eleverna då kommer från olika klasser.

I de initiala diskussionerna framkom det att man ofta forcerade fram besluten på klassråden och att eleverna inte hann diskutera klart. Frågor lyftes, diskuterades och beslutades på ett och samma klassråd. Detta

fick till följd att många frågor återkom eftersom alla elever inte kände sig delaktiga i besluten. För att ge mer utrymme åt frågorna och låta eleverna arbeta igenom dem mer grundligt valde vi att varannan vecka låta eleverna förbehandla frågor i mindre grupper och varannan vecka genomföra klassråd. Eleverna delades in i mindre grupper om 3-4 elever. Varje grupp fick arbeta med upp till tre olika frågor som de tyckte var viktiga. I detta arbete skulle de formulera argument för sina frågor. Det gjorde att de var tvungna att reflektera över vilka frågor som var viktiga att ta upp och varför samt reflektera över vilka frågor som de hade möjlighet att vara med och påverka. Frågor som eleverna inte hade möjlighet att påverka gallrades snabbt bort och diskussionerna blev mer sakliga.

På klassrådet följande vecka fick varje grupp välja ut den fråga de ansåg vara viktigast och presentera den inför klassen. Klassen fick sedan ta ställning till om frågan skulle avslås, bifallas eller behandlas vidare och i så fall hur. Det visade sig efter ett tag att många av frågorna även krävde en hel del efterarbete. Därför har vi nu reviderat modellen till att omfatta tre veckor där den tredje veckan ägnas åt att följa upp klassrådets utfall, till exempel ta kontakt med vaktmästare eller tillverka olika former av material såsom skyltar eller utskick.

Elevernas roller i klassrådet

För att tydligare kunna hjälpa eleverna på rätt nivå i klassråden beslöt vi att ta fram en progressionsplan för ordförande och sekreterare i de olika årskurserna. Vi ville skapa en modell där eleverna ges ett lagom stöd utifrån sin kunskapsutveckling samtidigt som vi ville skapa ett arbetssätt där eleverna känner att de får ta större ansvar ju äldre de är. Progressionen visas i tabell 1.

Tabell 1. Vi kom fram till att ordföranden i år 1 agerar som hjälp åt läraren, till exempel fördelar ordet, i år 2 arbetar man tillsammans med läraren, och i år 3 är eleven själv ordförande men med stöd av lärare vid behov. För sekreterarskapet beslöts att läraren skriver protokollet i år 1, i år 2 skriver eleven och läraren protokollet tillsammans och i år 3 skriver eleven själv protokollet men med lärarens hjälp om det behövs.

Årskurs	Uppdrag	
	Ordförande	Sekreterare
År 1	Hjälper läraren att leda klassrådet	Läraren skriver protokollet
År 2	Eleven leder klassrådet tillsammans med läraren	Eleven och läraren skriver protokollet tillsammans
År 3	Eleven är ordförande på egen hand	Eleven skriver protokollet på egen hand

Det visade sig efter ett antal genomförda klassråd att progressionen för protokollskrivandet var för högt ställd. För att inte själva skrivandet ska ta för stort utrymme från den demokratiska processen har vi reviderat vår modell så att läraren skriver protokollen i alla årskurser och eleven i stället fungerar som protokolljusterare.

Det dubbla uppdraget

Det tredje området vi valde att jobba med var att tillsammans hjälpas åt att hitta balansen mellan de båda rollerna, den som lärare/förmedlare av den demokratiska processen och den som handledare åt eleverna i deras klassråd. När vi arbetat med klassråden några veckor fann vi att den struktur för klassråden som vi tagit fram även resulterade i att lärarna började hitta sina roller. Eftersom det fanns ett ramverk för hur klassråden skulle genomföras blev det också tydligt vilket utrymme som var lärarens och vilka insatser lärarna behövde bidra med. I uppstarten uttrycktes frustration över tillfällena när eleverna fastnar i diskussioner som man ser inte leder vidare. Vi diskuterade när man ska kliva in i diskussioner och när man ska avsluta diskussioner utan att hindra eleverna i deras rätt till demokratisk utövning. I och med att eleverna började bearbeta frågorna mer så blev diskussionerna också mer sakliga och eleverna klarade också av att styra upp klassråden bättre. Eftersom de hade ett genomarbetat material att luta sig mot blev lärarens roll mer tillbakadragen i klassråden samtidigt som den blev mer guidande i förarbetet.

När arbetet med modellen för klassråden kommit igång i alla klasser och eleverna känner igen arbetet har det möjliggjort att vi har kunnat starta ett upp ett elevråd på lågstadiet. Erfarenheterna från forskningscirkeln har varit avgörande för hur elevrådets organisation och arbete har skapats. Vi kan konstatera att ett strukturerat arbete med klassråd och elevråd har lett till att eleverna har fått större insikt i vilka områden de har möjlighet att påverka samt hur arbetsgången ser ut. Detta har i sin tur lett till att flera av de frågor som eleverna arbetat med har kunnat genomföras.

Slutsatser och diskussion

Arbetet med att utveckla klassråden har visat på hur viktigt det är att diskutera hur man hanterar det demokratiska arbetet på skolan. Genom att ta fram ett gemensamt material för klassråden har samstämmighet uppstått, vilket i sin tur skapat en stabil grund då Lilla elevrådet startades upp. En enhetlighet för eleverna stärker skolans demokratiska arbete.

Många av de uppgifter som tidigare togs upp på klassråden fann vi inte hörde hemma där men också att de inte fanns någon annan naturlig plats att behandla dem. Det handlar framför allt om frågor som kan kopplas till mentorsuppdraget. En slutsats som vi drar är att det behöver avsättas tid i schemat för mentorsuppdraget.

Diskussion om forskningscirkel som metod

För att kunna bedriva den här typen av projekt med lyckat resultat behöver tre förutsättningar vara uppfyllda. För det första måste de som ska vara med tycka att det är ett viktigt arbete och att de deltar av eget intresse. Eftersom alla lärarna i arbetslag 1-3 hade en stark önskan om att få vara med och arbeta för en bättre verksamhet var förutsättningarna i det här arbetet var mycket goda men det är väl värt att reflektera över vilka förutsättningarna och förväntningarna är innan man påbörjar arbetet. Projekt som någon annan styr över kan vara svåra att uppbåda engagemang för. Ett önskemål från lärarna i arbetslaget var att arbetet skulle vara ett kollegialt lärande som riktar sig mot elevernas behov och som skulle mynna ut i något konkret som de senare skulle kunna använda i sitt läraruppdrag. Detta bidrog med all säkerhet till att arbetet resulterade i ett konkret material som alla känner att de vill jobba vidare med och implementera i sitt pedagogiska uppdrag.

För det andra måste arbetet rymmas inom en lärares tjänst. Eftersom det har varit ett arbete som sträckt sig över lång tid och som krävt aktivt arbete behöver tid avsättas. Det kan handla om till exempel tid för möten, inläsning eller genomförande i klass. När man startar upp behöver man även vara tydlig med vilka förutsättningarna är och att ramarna för alla delar av projektet är givna och kommunicerade innan man sätter i gång. I den här gruppen fick alla vara med och påverka hur genomförandet skulle ske. Att arbetet anpassades efter gruppens behov bidrog troligtvis till att alla kände att det var möjligt att delta fullt ut.

För det tredje är det avgörande att ledningen är med i arbetet och ger de rätta förutsättningarna. Eftersom det här var ett ganska omfattande arbete som krävde både tid och i viss mån resurser bestämde vi att arbetet skulle genomföras som fortbildning för arbetslaget. Det innebar att alla kompetensutvecklingsdagar vi hade under läsåret ägnades åt detta arbete.

Resultatdiskussion

Som en röd tråd genom hela detta arbete har vi diskuterat det dubbla uppdraget. Samtidigt som lärarna vill hjälpa eleverna framåt i det demokratiska arbetet så riskerar de att styra arbetet eller diskussionerna. Detta kan ske både medvetet och omedvetet. Frågan de ställer sig är: När ska man kliva in i diskussioner och avsluta den utan att hindra eleverna i deras rätt till demokratisk utövning? Hur balansgången ser ut är såklart individuell men vi har sett att genom att belysa detta dilemma har lärarna blivit tryggare i sina beslut.

När de sett att eleverna kan gynnas av att själva få ta sig framåt och utvecklas väljer de att låta eleverna leda arbetet och antar själva rollen som deltagare och hjälper därmed eleverna vidare i sin utveckling mot demokratiska samhällsmedborgare. Men lärarna upplever också att de med större självförtroende kan bryta av och anta rollen som ledare och på så vis visa eleverna hur ett klassråd kan genomföras.

Genom att låta de yngre eleverna ha ett eget elevråd får de i lugn och ro lära sig den demokratiska processen och på så sätt skapa bättre förutsättningar för dem att sedan aktivt kunna delta i skolans Stora elevråd. Med detta förfarande riktas fokus på den pedagogiska aspekten att lära sig om och hur demokrati kan yttra sig. Eleverna övar på frågor med mindre omfattning och som ligger dem närmare, till exempel rastaktiviteter. Med detta förfarande finns risken att den demokratiska helheten på skolan delvis går förlorad då man delar upp elevrådsarbetet. Vi behöver bland annat vara observanta på att Stora elevrådet inte avhandlar gemensamma frågor och i efterhand informerar Lilla elevrådet.

Det finns alltid en viss fara med den här typen av projekt att man fokuserar mycket på teori och reflektion och förbiser det som sker i verkligheten. Det man läser stämmer inte alltid in på den egna skolan. För oss har det därför varit bra att hela tiden varva de teoretiska inslagen med att praktiskt genomföra klassråd. Utifrån de texter som vi gemensamt satt oss in i har vi bland annat landat i att en del frågor vi hade med på klassråden var frågor som inte hörde till klassråden utan som bör tas upp vid andra forum. Om man upplever en tydlig koppling till den pågående undervisningen och aktivt arbetar med att få en teoretisk förankring i det man gör får man förhoppningsvis ett bra resultat.

Var står vi nu och vad kommer härnäst

Nu har klassråden börjat fungera i alla klasser. Det har medfört att vi valt att starta ett elevråd för år 1-3. Erfarenheterna från forskarcirkeln har varit avgörande för hur elevrådets struktur har skapats. På vår skola diskuteras det för närvarande om arbetet kan utökas så att fler arbetslag får möjlighet att fördjupa sig i och jobba med detta område.

Elever lär sig inte bara genom direkt undervisning utan också genom aktiv handling. Därför är klassråden ett bra forum för att praktisera sina kunskaper om det demokratiska arbetet samtidigt som man lyfter frågor som berör eleverna och i en del fall även åstadkomma en förändring. Efter att klassrådets och elevrådets struktur nu kommit på plats kan vi konstatera att eleverna har fått större insikt i vilka områden de har möjlighet att påverka samt hur arbetsgången ser ut. Detta har i sin tur lett till att flera frågor som de arbetat med har kunnat genomföras. Vi har dessutom noterat att när eleverna ser att deras arbete bär frukt motiveras de att jobba ännu mer med nya frågor.

Referenser

Brumark, Å. (2010). *Den formella skoldemokratins roll för medborgarfostran och elevinflytande*. Utbildning & Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 19(2), 77-96.

Holmstrand, L., & Härnsten, G. (2003). *Förutsättningar för forskningscirklar i skolan.: En kritisk granskning*. Myndigheten för skolutveckling,

Lelinge, B. (2011). *Klassråd-ett socialt rum för demokrati och utbildning: Om skola och barndom i förändring* (Doctoral dissertation, Malmö högskola, Lärarutbildningen).

Persson, S. (2008). *Forskningscirklar-en vägledning*. Malmö stad.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: *Utbildningsdepartementet*.

Skolverket. (2021 a) *Elevinflytande och elevråd*. <https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../elev-eller-foralder/smanavigation-elevers-rattigheter/elevinflytande-och-elevrad>

Skolverket. (2021 b) *Elevers delaktighet och inflytande i utbildningen*. <https://www.skolverket.se/download/18.528cfa7817820d8e8a5e45/1628151631108/Elevers-delaktighet-och-inflytande-i-utbildning-en-feb-2021-2.pdf>

Bilaga 1

Vi beslöt att sätta oss in i ett urval av den vetenskapliga litteratur som finns kring elevdemokrati och klass- och elevråd. Genom att ta del gemensam litteratur uppstår en plattform som alla diskussioner kan utgå från. Våra referenser överensstämmer och på så vis kan vi relatera våra diskussioner till samma vetenskapliga grund. I tabellen visas den litteratur och övrigt material som ingick i vårt arbete.

Litteratur och övrigt material som utgjort teoretisk grund för arbetet.

Titel	Författare	Utgivningsår
Den formella skoldemokratis roll för medborgarfostran och elevinflytande	Brumark, Å	2010
Klassråd: ett socialt rum för demokrati och utbildning: om skola och barndom i förändring	Lelinge, B	2011
En bättre och mer demokratisk skola	SVEA	
Övrigt material		Utgivningsår
https://www.skolverket.se		
https://elevernasriksforbund.se	Tidigare SVEA	
Elevråd - så här funkar det. En film om demokrati i skolan	Medix Produktion	2013

Mellanmålet om undervisningsobjekt

Petter Jepsson och Martin Ek

Sammanfattning

Pedagogerna på Tångvalla fritidshem har gjort en studie kring miljön som skapas i matsalen då eleverna äter mellanmål eftersom vi ansåg oss sakna insikt i vilka normer och värden som faktiskt styrde måltidssituationen vid mellanmålet. Vi ville i vår studie belysa vilket sätt eleverna bättre kan förstå innebörden av olika begrepp som används vid mellanmålssituationen och relatera dessa till sitt eget handlande samt ge pedagogerna i fritidshemmet bättre insikt i hur lärande hos eleverna uppstår.

Elever i åk 2 och 3 fick därför svara på en enkät för att belysa elevernas bild av mellanmålet. Några elever valdes också ut för en fördjupande intervju.

Utifrån elevernas svar i enkäten och de efterföljande intervjuerna planerade vi och utförde tre lektioner med eleverna i årskurs 2 fördelade på tre grupper om 10–12 elever. Syftet med studien var att belysa innebörden av samt ge eleverna en bättre förståelse för de begrepp som kopplades samman med mellanmålssituationen samt att ge pedagogerna en bättre bild av hur eleverna lär sig bäst i en mellanmålssituation. Lektionerna analyserades utifrån av pedagogerna fastställda kriterier och resultatet av studien visade att eleverna tog till sig innehållet av undervisningen på ett bra sätt men att de inte alltid lärde sig bäst på det sätt som pedagogerna antog.

Nyckelord: fritidshem, learning study, mellanmål, elevers lärande, Tångvallaskolan

Bakgrund

Vi vill mena att en måltid och inte minst mellanmålet är så mycket mer än bara en energidepå. Det är, som Lewin och Stadin (2013) uttrycker i sin artikel i Svenska Dagbladet, även en möjlighet till ett möte. Mellanmålet relaterar också till det syfte som läroplanen för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet etablerar i det fjärde kapitel som riktar sig till fritidshemmet. Nämligen att ge eleverna förutsättningar att skapa och upprätthålla goda relationer (Skolverket, 2017). Men för att ett möte ska kunna uppstå där relationer kan skapas och utvecklas anser vi att miljön och förutsättningarna runt omkring eleverna behöver vara rätt. En tumultartad miljö med hög ljudvolym är inte optimala förutsättningar för att sådana möten ska kunna ta plats. Det är av den anledning intressant för oss att i vår studie behandla mellanmålet mer som den undervisningssituation det är och mindre som snabb utfodring av eleverna.

Bae (2009) har i sin undersökning av måltider i förskolan kommit fram till att måltiden kan ge utrymme för både spontant och styrt lärande. Det kan handla om allt från matvanor och bordsskick till värderingar, sammabete och solidaritet. Gemensamt för de måltider som Bae observerat är att det finns en förväntan på att den vuxne (läraren) ska ha en strukturerande roll. Vilket lärande som skedde under måltiderna berodde enligt Bae till stor del på vilken roll läraren tog.

En annan studie, utförd av Person Osowski (2012) kretsar kring skolmåltiden som helhet och fokuserar på elever i grundskolan. Person Osowski beskriver i sin studie tre delar av skolmåltiden som dels handlar om, elevens bild av en andra klassens måltid i en undermålig miljö och dels lärarens roll för den sociala samvaron runt måltiden. Här identifieras tre lärarroller, den sociala, den utbildande och den undvikande. Den sociala läraren möter och samtalar med eleverna men ser inte måltiden som ett tillfälle för undervisning utan strävar efter att bygga relationer med eleverna. Den utbildande läraren fångar tillfället för att

utbilda eleverna kring måltiden och måltidsituationen när den uppstår. Den undvikande lärarrollen väljer att äta franskilt från eleverna. Ingen av rollerna ser på måltiden som en egentlig undervisningssituation som planeras, genomförs och utvecklas. Den tredje aspekten som lyfts fram av Person Osowski (2012) handlar om elevers inställning och förhållande till måltiden i stort och skolmaten i synnerhet. Här tar författarna upp att de flesta elever regelbundet äter mellanmål som en av dagens bestående måltider, dock problematiseras aldrig mellanmålet.

Syfte och frågeställning/problemformulering

Utifrån våra funderingar kring normer och värden under mellanmålssituationen och den diskrepans som verkade finnas mellan elevernas och fritidslärarnas vokabulär blev syftet med vår undersökning att belysa vilket sätt eleverna bättre kan förstå innebörden av begrepp som exempelvis "trams" och "ordentligt" och relatera dessa till sitt eget handlande och undersöka vilka arbetsätt som är mest gynnsamma för elevernas lärande i mellanmålssituationen.

Frågeställningar:

- hur förstår elever begrepp som "trams" och "ordentligt" i en mellanmålsituation?
- hur de kopplar elever begreppen till sitt eget agerande?
- vilka arbetsätt/metoder är mest gynnsamma för elevernas lärande i en mellanmålssituation?

Metod

I detta avsnitt beskriver vi hur vi har gått till väga för att undersöka vår problemställning. Vi har använt olika metoder vilka vi kort beskriver i olika avsnitt nedan.

Genomförande och analys

Enkät

För att ta reda på vad våra elever faktiskt tyckte om måltidssituationen vid mellanmålet inledde vi vårt arbete med att låta eleverna svara på en enkät med frågor kring mellanmålet i ett formulär via Ipads. Frågorna besvarades av alla elever i årskurs 2 och 3, totalt 64 svar. Frågorna som ställdes var:

1. Namn
2. Årskurs
3. Så känns det när vi ska äta mellanmål?
4. Så hög upplever jag att ljudnivån är i matsalen?
5. Hur bidrar du till ett trevligt mellanmål?
6. Vad kan du göra för att mellanmålet ska bli så bra som möjligt?

Frågorna 3 till 5 besvarades utifrån graderingsskalan 1–4, där 1 stod för lågt (negativt) och 4 som högt (positivt) och den sista frågan besvarades med egna ord.

Intervju

Utifrån ovanstående nämnda enkät valde vi ut åtta elever i årskurs 2 som både skattat sitt eget bidrag till mellanmålssituationen som lågt och svarat "vet ej" på fråga 6. Dessa elever ville vi följa närmare i studien och ställa fördjupande frågor till baserat på de svar de givit i enkäten. Vi ansåg det mest intressant att följa utvecklingen hos de elever som själva ansåg sig bidra minst till mellanmålssituationen för att se hur deras utveckling kan påverka helhetsupplevelsen av mellanmålssituationen. Tanken var att en elev som går från nivå 1 till nivå 2 kommer påverka mellanmålssituationen mer än en elev som går från nivå 3 till nivå 4. I intervjun ställdes först samma frågor som i enkäten med den skillnaden att eleverna nu fick möjlighet att

svara på frågorna muntligt. Dessutom fick intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor för att förtydliga svaren så som "vad menar du då?", "kan du ge ett exempel?" eller "varför tror du att det blir så?"

Till sist fick eleverna svara på vad de skulle kunna göra annorlunda i matsalen för att ljudnivån och miljön ska bli bättre.

Learning study

Vår undersökning baserar sig på metoden "Learning study" vilket innebär att tre lektioner genomförs med tre olika grupper av elever. Hur lektionerna 2 och 3 planeras och genomförs baseras på de resultat som visar sig i eftertestet efter den tidigare lektionen. Beroende på det resultat som uppnåddes under lektion 1 kan alltså ändringar genomföras till lektion 2 och så vidare. På så vis är tanken att pedagogerna ska kunna identifiera de skiftningar i undervisningen som ger bäst resultat för elevernas lärande. Alltså, vilka är de kritiska aspekterna för elevernas inläring (Holmquist Mona, 2011).

Lektion 1-3

Lektion 1

Planering

Vid planeringen av lektion 1 utgick vi ifrån två begrepp som eleverna i fokusgruppen själva använt under samtalet, trams och ordentlig. Dessa begrepp tolkade vi att eleverna kände till endast som just begrepp men som de inte kunde förstå den konkreta innebörden av. Syftet med lektionen blev därför att definiera dessa begrepp och prata om vad de faktiskt innebar, att ställa de mot varandra och kontrastera skillnaderna på ett tydligt sätt. Fokus skulle ligga på begreppet ordentligt, det beteende som vi vill att eleverna ska uppvisa i samband med mellanmålet.

Eleverna delades i tre olika grupper med 10-12 elever i varje grupp. De elever som vi tidigare hade intervjuat fördelades lika mellan dessa tre grupper, resten av eleverna delades slumpmässigt in i de olika grupperna. Vid varje lektionstillfälle deltog 8-11 elever (visst frånfälle på grund av sjukdom eller hämtning förekom) och lektionen pågick i cirka 30 minuter. En fritidslärare höll i lektionen och en fritidslärare satt längst bak i rummet och observerade och antecknade. För att eleverna lättare skulle kunna koppla lektionsinnehållet till mellanmålssituationen valde vi att genomföra lektionen i samband med att eleverna åt mellanmål. För att kunna lösa detta rent praktiskt blev mellanmålet inrullat på en vagn i en angränsande sal till matsalen.

Genomförande

Lektion 1 lade fokus på att rent teoretiskt definiera begreppen trams och ordentligt och koppla detta till mellanmålssituationen. Lektionen inleddes med att en fritidslärare skrev begreppen bredvid varandra på en whiteboardtavla. Därefter fick eleverna fundera på vad dessa två begrepp betydde. De fick sedan komma med förslag på vad begreppen kunde innehålla, förslagen skrevs sedan ner på whiteboardtavlan under respektive begrepp. När elevernas förslag började fylla tavlan uppstod ett mönster och eleverna gjordes medvetna om att varje oönskat beteende under rubriken trams kunde kontrasteras mot ett önskat beteende under rubriken ordentligt. Som exempel såg eleverna att om "springa i matsalen" skrevs under rubriken trams kunde man skriva "gå i matsalen" under rubriken ordentligt.

Lektion 2

Planering

Två moment från planeringen av lektion 1 ändrades till lektion 2. Den elev som muntligt definierat begreppet skulle nu även visualisera begreppet inför gruppen. Innan lektionen började fick eleverna ta mellanmål, ville man sedan ta mer mellanmål fick man göra det när lektionen avslutats.

Genomförande

Lektionen inleddes med att alla elever fick ta mellanmål och sen sätta sig på sina platser. Fritidslärarna behöll sina roller från lektion 1. Fritidsläraren som höll i lektionen skrev ner begreppen *trams* och *ordentlig* bredvid varandra på whiteboardtavlan. Fritidsläraren bad eleverna fundera på vad dessa två begrepp betydde för dem. Därefter fick eleverna komma med förslag på vad begreppen kunde betyda. Deras förslag skrevs på whiteboardtavlan under respektive begrepp. Den elev som kommit med förslaget fick sedan följa upp det genom att visualisera begreppet inför övriga elever genom att konkretisera/gestalta (visa) hur man INTE sitter fint på en stol, för att därefter visa hur man sitter fint på sin stol. På så sätt kunde begreppen både visualiseras samt konkretiseras simultant.

Lektion 3

Planering

Ett moment från planeringen av lektion 2 ändrades till lektion 3. Den elev som muntligt definierat begreppet ska nu tillsammans med kamraterna runt samma bord visualisera och konkretisera/gestalta begreppet ihop.

Genomförande

Lektionen inleddes på samma sätt som lektion 2. När momentet kom att ett begrepp skulle visualiseras var det inte enbart eleven som sagt begreppet som skulle visualisera det. Alla elever som satt vid samma bord som eleven fick nu tillsammans visualisera begreppet inför övriga elever, både hur man gör begreppet samt hur man inte gör det. Detta fortsatte tills samtliga elever fått visualisera ett begrepp.

Eftertester

Efter varje genomförd lektion genomfördes också ett eftertest för att dokumentera elevernas förståelse av lektionens innehåll. Analysen av vardera lektions eftertest låg sedan till grund för hur den efterföljande lektionen förändrades.

Lektion 1 - Eftertest - analys

Vår analys av lektionen utifrån eftertestet samt observationer under lektionen visar att upplägget och innehållet på lektionen ledde till en viss förståelse hos eleverna, men att begreppen behövde förtydligas och konkretiseras ytterligare.

Frågan på eftertestet om vad man tyckte om lektionen skattade 5 av 8 elever den till 3 eller 4. Dock upplevde vi under lektionen att eleverna fortfarande hade svårt att definiera begreppet ordentligt utan att använda "inte" fraser, det vill säga negationer. Detta bekräftades också av eftertestet då 3 av 8 elever på frågan "hur ska jag bidra till att skapa en trevlig mellanmålssituation" svarade med "inte" fraser.

Under lektion 1 fick eleverna resa sig för att ta mer mellanmål, detta ledde till att en del elever tappade fokus under lektionen. Detta vill vi ändra till lektion 2, då alla elever får ta mellanmål innan lektionen börjar och önskar man mer mellanmål kan man hämta det efter att lektionen är avslutad. Till lektion 2 behölls samma inledning och upplägg som till lektion 1 med tillägget att eleverna inte bara muntligt skulle definiera de olika begreppen utan även visualisera de olika begreppen för varandra.

Lektion 2 - Eftertest - analys

Analys av lektionen, eftertestet och observationerna visar att lektionens upplägg och innehåll ledde till en större förståelse hos eleverna, och att begreppen hade förtydligats och konkretiserats. Eleverna upplevdes som engagerade och intresserade under hela lektionen, vi upplevde ett större fokus under lektionen när eleverna endast fick ta mellanmål före och efter lektionen. På frågan på eftertestet om hur man upplevde lektionen skattade 11 av 13 elever sig mellan 3 och 4, en ökning med ca 20% jämfört med lektion 1. Vi upplevde under lektion 2 att eleverna hade lättare med att definiera begreppet ordentligt utan att använda "inte" fraser. Fler utgick också ifrån vad man skulle *kunna* göra istället för att *inte* göra. Detta bekräftades

också av eftertestet då endast 2 av 13 elever på frågan "hur ska jag bidra till att skapa en trevlig mellanmåls-situation" svarade med "inte" fraser. Fler elever verkade bli förtrogna med begreppen om de både fick ta del av dem auditivt (höra) samt visuellt (se). Under lektion 2 fick även några elever prova att konkretisera/gestalta (göra) de olika begreppen vilket resulterade i att begreppen blev mer *synliga* för eleverna i gruppen. Inför den tredje lektionen behöll vi samma innehåll och upplägg som under den andra lektionen med tillägget att *samtliga* elever skulle visualisera ett begrepp inför varandra.

Lektion 3 - Eftertest - analys

Vår analys av lektionen utifrån eftertestet samt observationer under lektionen var att förståelse hos eleverna och förtydligandet av begreppen låg kvar på samma nivå som efter lektion 2. På frågan på eftertestet om vad man tyckte om lektionen skattade 5 av 8 elever den till 3 eller 4, en minskning med ca 20% jämfört med lektion 2. Eleverna upplevdes som engagerade och intresserade under hela lektionen, vi såg dock att en del elever tappade koncentrationen när flera elever på samma gång visualiserade ett begrepp. I gruppen som gestaltade begreppet hade några elever svårt att hålla sig till själva gestaltningen utan började hitta på andra saker istället. Detta var en genomgående observation oavsett vilken grupp som satt på sina platser och tittade eller vilken grupp som gestaltade ett begrepp. När det gällde att definiera begreppet ordentligt utan att använda "inte" fraser låg eleverna i grupp 3 på ungefär samma nivå som eleverna i grupp 2. Efter-testet visade dock att 3 av 8 elever (något högre procent än grupp 2) svarade med "inte" fraser på frågan "hur ska jag bidra till att skapa en trevlig mellissituation".

Senarelagt Eftertest

Tre veckor efter att alla lektioner hade genomförts gjorde vi ett senarelagt eftertest med de elever som deltagit i studien. Det senarelagda eftertestet utformades med enkäten från förtestet som förlaga och genomfördes som ett formulär som besvarades via Ipad. Frågorna som ställdes var:

1. Namn
2. Grupp (vilket lektionstillfälle eleven deltog vid)
3. Hur känns det när vi äter mellanmål?
4. Hur bidrar du till mellanmålet?
5. Vad kan du göra för att mellanmålet ska bli så bra som möjligt?

Resultat och analys

Utifrån elevernas svar på enkäten kunde vi se att 50 av de 64 eleverna som deltog skattade sin upplevelse av mellanmålet relativt högt (3-4) men oväntat många var också så insiktsfulla att de skattade sitt eget bidrag till mellanmålssituationen som lågt (1-2). Vi såg också att flera elever besvarat den sista frågan angående vad som kan göras annorlunda med "vet ej". Ett resultat som stack ut uppstod då vi jämförde elevernas svar på fråga 5 och 6. Nu kunde vi se en relativt tydlig korrelation mellan de elever som skattade sitt eget bidrag till mellanmålssituationen som lågt och de elever som svarat "vet ej" på frågan om vad som kan göras annorlunda.

Utifrån elevernas svar från intervjun kom det fram att eleverna över lag inte har en negativ inställning till mellanmålssituationen som helhet men att ljudnivån i matsalen inte är behaglig. De flesta eleverna svarar i intervjun att det känns bra när de ska gå till matsalen och ingen av eleverna har upplevt att de inte vill gå till matsalen på grund av miljön där. Dock svarar flera av eleverna att ljudnivån när de väl befinner sig i matsalen ofta blir ansträngande hög. Det verkar också som att ljudnivån runt omkring eleverna i viss mån påverkar deras egen förmåga att bidra till situationen och välja att göra rätt.

Efter en del betänketid lyckas några elever komma fram till ett par regler som de anser att man skulle kunna ha i matsalen men dessa formuleras då främst i form av saker som man inte får göra trots att fritidsläraren vid flera tillfällen försöker vända på frågan för att få fram vad som istället vore ett önskvärt beteende. Flera elever uttrycker sig också med hjälp av begrepp som vi tolkar som "vuxenord". Alltså ord som de uppfattat att fritidslärarna tycker är viktiga men som de själva inte riktigt förstår innebörden av. Flera elever uttrycker till exempel att:

"Man ska inte tramsa" och "Man ska sitta ordentligt."

När intervjuaren ber eleverna förklara vad det innebär att "tramsa" eller "sitta ordentligt" kan eleverna inte förklara det. Vi tolkade detta som en diskrepans mellan lärare och elevers vokabulär. Att eleverna hör eller använder sig av begrepp i samband med mellanmålssituationen som de inte förstår innebörden av och därmed inte heller kan motsvara de beteenden som pedagogerna har en förväntan om

I det senarelagda eftertestet besvarades frågorna 3 (Hur känns det när vi äter mellanmål) och 4 (Hur bidrar du till mellanmålet) som tidigare med siffrorna 1-4, där 1 stod för lågt (negativt) och 4 som högt (positivt) och fråga 5 (Vad kan du göra för att mellanmålet ska bli så bra som möjligt) besvarades med egna ord. I tabellerna nedan kan man se elevernas svar på fråga 3 och 4.

Tabell 1: Genomsnittet för alla elever i årskurs 2.

Fråga	Förtest	Senarelagt eftertest
Hur känns det när vi äter mellanmål?	2,97	3,09
Hur bidrar du till mellanmålet?	2,93	2,94

Tabell 2: Genomsnittet för de elever som utgjorde intervjugruppen.

Fråga	Förtest	Senarelagt eftertest
Hur känns det när vi äter mellanmål?	2,87	3,25
Hur bidrar du till mellanmålet?	1,50	2,30

Det senarelagda eftertestet visade alltså små förändringar till det bättre för klassen som helhet vad gäller hur de skattade upplevelsen i matsalen och sitt eget bidragande. I förtestet skattade eleverna i genomsnitt sin upplevelse i matsalen till 2,97 på graderingsskala 1 till 4 och i eftertestet 3,09. Också här har alltså gruppen som helhet tagit några steg framåt.

Sitt eget bidragande till mellanmålssituationen skattade eleverna i förtestet till 2,93 och i det försenade eftertestet till 2,94, en försumbar differens. Mer intressant är att titta på siffrorna för de elever (8 st.) som skattade sig allra lägst i förtestet och som därmed utgjorde intervjugruppen. De elever som utgjorde intervjugruppen skattade i förtestet sin upplevelse av mellanmålssituationen till 2,87 (något lägre än övriga gruppen) i eftertestet hade deras siffror dock ökat till ett genomsnitt på 3,25 (högre än övriga gruppen). Även när det kom till deras eget bidragande kan vi se en markant ökning. I förtestet skattade intervjugruppen sitt bidragande till 1,50 i genomsnitt men i eftertestet hade den siffran ökat till 2,30. Det verkar alltså som att undervisningen haft störst effekt för de elever som startade undersökningen med lägst ingångsvärden.

Tittar vi på de individuella resultaten för eleverna som utgjorde intervjugruppen (tabell 3), kan vi se att fem av åtta elever upplever att de nu bidrar mer till måltidssituationen vid mellanmålet. Vi ser också att två av de elever som i förtestet skattade sig på nivå 1 skattar sig oförändrat i det senarelagda eftertestet.

Tabell 3: Individuella resultaten för eleverna som utgjorde intervjugruppen.

		Förtest		Senarelagt eftertest	
		Hur känns det när vi äter mellanmål?	Hur bidrar du till mellanmålet?	Hur känns det när vi äter mellanmål?	Hur bidrar du till mellanmålet?
Lektion 1 Grupp 1	Elev 4	4	1	2	1
	Elev 3	4	1	3	2
Lektion 2 Grupp 2	Elev 1	2	1	4	4
	Elev 5	2	2	4	2
Lektion 3 Grupp 3	Elev 7	3	2	4	3
	Elev 8	3	2	2	3
	Elev 6	2	1	4	1
	Elev 2	3	2	3	3

Gällande elevernas egna tankar kring vad de kan göra för att förbättra mellanmålssituationen kan vi i det senarelagda eftertestet se den tydligaste förändringen. I enkäten svarade 13 elever att de inte vet vad de skulle kunna göra annorlunda för att förbättra miljön i matsalen. I det senarelagda eftertestet är den siffran nere på två. De flesta eleverna anser alltså nu ha någon form av kunskap om vad som kan göra mellanmålssituationen bättre men bara de som skattade sig lägst i enkäten anser att detta har påverkat deras förmåga att bidra till miljön i matsalen.

Om vi istället tittar på fördelningen mellan de olika lektionerna ser fördelningen lite annorlunda ut. Här har vi jämfört de svar eleverna gett på frågan "vad kan du göra för att mellanmålet ska bli så bra som möjligt?" i förtestet, eftertesten och i det senarelagda eftertestet. I tabell 4 redovisas hur stor andel i gruppen som svarade "rätt" på frågan utifrån fritidslärarnas på förhand bestämda kriterier. Ett rätt svar är således ett relevant förslag på åtgärd som elev kan ta i matsalen och som inte formuleras som en negation. Så här fördelade sig resultaten för de olika grupperna under respektive lektionstillfälle:

Tabell 4: Antal "rätt" svar utifrån fritidslärarens på förhand bestämda kriterier

	Förtest	Eftertest	Senarelagt eftertest
Lektionstillfälle 1	22%	75%	66%
Lektionstillfälle 2	15%	83%	50%
Lektionstillfälle 3	33%	63%	38%

Det vi kan se utifrån elevernas svar är att de som deltog vid det andra lektionstillfället, alltså de som fick förstärka begreppen genom att visa och konkretisera/gestalta dem, verkar ha tagit till sig kunskapen bättre för stunden men lyckas sedan inte hålla fast vid den i samma utsträckning som de som deltog i den första lektionen. De elever som deltog vid det första lektionstillfället, alltså de som gick igenom begreppen munt-

ligt och visuellt på tavlan verkar vid det första testet inte göra lika bra ifrån sig. Dock sitter kunskapen kvar betydligt längre vilket ger ett bättre resultat i det senarelagda eftertestet. Eleverna som deltog vid det tredje lektionstillfället, då flera elever demonstrerade begreppen samtidigt vid borden, hade förvisso det högsta ingångsvärdet till att börja med (hela 33% rätta svar i förtestet) men för dessa elever har lektionen inte bidragit till lika stor bestående kunskapsinhämtning som för de andra grupperna och vid det senarelagda eftertestet svarar endast 38% rätt på frågan.

Hur ser det då ut för de elever som utgjorde intervjugruppen? I tabell 5 har vi redogjort för deras resultat utifrån "rätt" och "fel" svar.

Tabell 5: Individuella resultaten för eleverna som utgjorde intervjugruppen under respektive lektion

		Förtest		Eftertest		Senarelagt eftertest	
Lektion 1 Grupp 1	Elev 4	Fel	0%	Rätt	100%	Rätt	100%
	Elev 3	Fel		Rätt		Rätt	
Lektion 2 Grupp 2	Elev 1	Rätt	33,3%	Rätt	75%	Fel	33,3%
	Elev 5	Fel		Fel		Fel	
	Elev 7	Fel		Rätt		Rätt	
Lektion 3 Grupp 3	Elev 8	Fel	33,3%	Fel	50%	Fel	0%
	Elev 6	Rätt		Rätt		Fel	
	Elev 2	Fel		Ej gjort		Fel	

För de elever som ingick i grupp 1 och således deltog vid det första lektionstillfället ser lektionen ut att ha lett till bestående kunskapsinhämtning för eleverna. Båda eleverna svarade i förtestet fel på frågan "vad kan du göra för att mellanmålet ska bli så bra som möjligt", men hade sedan rätt svar i både eftertestet och det senarelagda eftertestet.

De elever som ingick i grupp 2 följer mönstret för hela gruppen och gör ett bättre resultat i eftertestet, vilket visar att lektionen haft effekt för elevernas kunskapsinhämtning och fått ökad förståelse av syftet med lektionen. Dock är resultatet tillbaka på utgångsnivån i det senarelagda eftertestet vilket innebär att kunskapen inte blivit någon djupkunskap. Intressant att nämna är också att elev 1 svarade rätt på frågan i både för- och eftertestet för att sedan svara fel i det senarelagda eftertestet. Vår erfarenhet av att undervisa elev 1 säger dock att det inte är ovanligt för hen att göra den typen av resultat baserat på dagsform och förmåga att fokusera på uppgiften.

För grupp 3 verkar undervisningen snarare ha förvirrat eleverna som också de har fler rätt vid både för- och eftertest än vid det senarelagda eftertestet, där samtliga svarade fel. Dock är vi något osäkra på resultatet för elev 6, då vi har liknande erfarenheter med hen som med elev 1.

På det hela taget kan vi utifrån tabellerna ovan dra slutsatsen att det andra lektionstillfället gav bäst resultat på kort sikt sett över hela gruppen. Under lektion 2 användes olika sätt att belysa och definiera de olika begreppen, både muntligt att beskriva begreppen med ord samt praktiskt genom att en elev fick visa begrepp i form av olika gestaltningar. Dock visar det sig att det första lektionstillfället gav eleverna en mer

bestående (djup)inläring. Dessutom ser vi tydligt att det första lektionstillfället gav bäst effekt för de elever som ingick i intervjugruppen, alltså de elever som startade med sämst ingångsvärden/förutsättningar (se tabell 3).

Slutsatser och diskussion

Vad har eleverna lärt sig?

Syftet med vår studie var, till att börja med, att belysa hur elever bäst förstår begrepp som "trams" och "ordentligt" och hur de kopplar begreppen till sitt eget agerande. Efter den genomförda studien såg vi att fler elever skattade sitt eget bidrag till mellanmålssituationen högre i det senarelagda eftertestet än i förtestet. Det verkar alltså som att lektionerna har haft effekt både på elevernas förmåga att resonera kring sin egen inverkan på måltidsituationen samt känsla av påverkan på den samma. Genom att på olika sätt definiera de olika begreppen och belysa betydelsen av dessa kan fler elever också rent konkret ge fler exempel på saker som man kan göra för att skapa en bättre mellanmålssituation. Och om fler elever vet hur man ska göra blir också upplevelsen av mellanmålssituationen bättre!

Efter genomförd studie kan vi också se att det skett en positiv utveckling hos eleverna gällande hur man själv kan bidra för att skapa en bättre mellanmålssituation. Vi ser att de elever som utgick ifrån de lägsta värdena i förtestet och därmed utgjorde intervjugruppen stod för en större genomsnittlig ökning när det gäller det egna bidraget till måltidsituationen. Vi hade på förhand en tanke om att vi genom att höja upp de allra lägsta till en högre nivå också skulle kunna se en effekt på måltidsituationen som helhet. I tabell 1 och 2 kan vi se att både klassen som helhet och intervjugruppen uppger att de upplever mellanmålet som mer trivsamt efter att de genomfört lektionerna.

Det andra syftet med vår studie var att se vilka metoder som är mest gynnsamma för elevernas lärande. Den vi ansåg som mest gynnsamma metod för elevernas lärande var det tillfälle då eleverna befäste kunskapen bäst, alltså den lektion där eleverna kom ihåg kunskapen efter en längre tid. Vid en första anblick verkar eleverna lära sig bättre under det andra lektionstillfället då begreppen förstärks genom gestaltning. I det senarelagda eftertestet visar det sig dock att den kunskapen inte befästes i så stor utsträckning som vi trodde. De eleverna som deltog vid det första lektionstillfället visade på en mer långvarig kunskap. De elever som deltog vid detta lektionstillfälle hade således möjlighet att befästa fler begrepp och därmed större chans att något av begreppen fastnade till det senarelagda eftertestet. Vår tolkning är att de elever som fick gestalta begreppen kom ihåg just de begreppen som de fick gestalta medan övriga begrepp glömdes bort. Det gjorde det lättare för eleverna att ge rätt svar i eftertestet men sämre i det senarelagda. Baserat på resultatet i eftertestet efter det andra lektionstillfället var tanken att ytterligare förstärka gestaltningen av begreppen genom att involvera fler elever i gestaltningen. Resultatet i både eftertest och senarelagt eftertest visar dock att det här lektionstillfället gav det sämsta resultatet. Det tror vi beror på att sammanförandet av flera gestaltningar i kombination med en ökad ljudnivå gjorde det rörigare för eleverna som inte alls befäste begreppen i samma utsträckning som de två tidigare grupperna.

Vad har vi fritidslärare lärt oss?

Det vi tar med oss från vår undersökning är framför allt det faktum att elever inte alltid lär sig bäst och mest på det sätt vi tror. Ofta sätter vi vår tilltro till att det mer lustfyllda inläringssättet (i vårt fall när eleverna fick gestalta olika begrepp) som är det sätt som eleverna bäst hämtar in kunskap på. Dock visade vår studie att det mer traditionella och elevledda inläringssättet (eleverna muntligt fick definiera begreppen) var det som faktiskt befäste kunskapen bäst. En blandning av dessa båda sätt är säkert att föredra, dock ska inte det ena utesluta det andra! Då vi efter genomförandet av det första lektionstillfället planerade inför lektion två var det vår övertygelse att tillägget av ett gestaltande moment skulle öka elevernas kunskapsinhämt-

ning. Vi blev därför inte alls förvånade när siffrorna i det efterföljande eftertestet också bekräftade detta. Det är dock intressant att det i sin tur inte ledde till befäst kunskap i längden. Så som mycket av den undervisningen vi till dagligdags bedriver i vår verksamhet ser ut är just de siffrorna en ögonöppnare för oss. Vi undervisar kring ett ämne under ett par veckor, testar vad eleverna lärt sig och går sedan vidare till nästa ämne. Men på det sättet får vi uppenbarligen inte syn på vilken kunskap eleverna egentligen befäster på längre sikt, dvs om det blir några djupkunskaper.

Vi upplever också att det är intressant att se på våra resultat med kritiska ögon och jämföra dem med den verklighet som vi möter i matsalen vid mellanmålet varje dag. Vi ser i testerna att de flesta eleverna kan ge ett eller flera bra svar på hur de bör bete sig i matsalen för att skapa en hållbar måltidssituation, men vi ser också att samma elever misslyckas med att sedan utföra det i praktiken. Det finns alltså en diskrepans mellan vad eleverna vet att de borde göra i teorin och vad de faktiskt gör i praktiken. Detta återspeglar sig också i några elevers självinsikt. Vi kan ta Elev 4 som exempel (se tabell 3 och 5) som går från att inte kunna svara på frågan om vad hen kan göra bättre i matsalen i förtestet till att ge korrekta svar både i eftertestet och i det senarelagda eftertestet. Hen har alltså tillskansat sig någon form av kunskap om vad hen kan göra annorlunda men väljer ändå att skatta sitt eget bidrag till nivå 1 i det senarelagda eftertestet.

Vår utgångspunkt för undersökningen var att elever som inte bidrog till en trevlig miljö i matsalen inte gjorde det eftersom de inte visste hur de skulle göra. Nu ser vi dock att det måste föreligga andra hinder än bara okunskap vilka påverkar hur eleverna beter sig i matsalen.

Referenser

Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet - Muligheter for medlæring? *Nordic early childhood education research*

Holmqvist Olander, Mona (2011). Teachers' learning in a learning study [Elektronisk resurs]. *Instructional science*. 39:4, 497-511

Lewin, Leif & Stadin, Evelina *Måltidens sociala funktion*, Svenska dagbladet 2013-06-18
<https://www.svd.se/maltidens-sociala-funktion-framjar-demokratin2020-05-15>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017. (2017). [Stockholm]: Skolverket

Persson Osowski, Christine (2012). *The Swedish school meal as a public meal: collective thinking, actions and meal patterns*. Diss. (sammanfattning) Uppsala : Uppsala universitet, 2012

Kan förändrade tankebanor påverka elevers inställning till sin egen förmåga i matematik?

Fredericka Cordua och Sofie Persson

Nyckelord: Dynamiskt mindset, matematik

Sammanfattning

Elevers kunskapsresultat i matematik samt deras inställning till sin egen förmåga blir allt sämre ju äldre elever är. Forskning visar att man kan påverka denna negativa trend genom att förändra elevers mindset, tankesätt, om sin egen förmåga. Genom att genomföra en aktion på hela skolan med teorier, workshops för lärare och lektioner för elever har vi undersökt om detta kan påverka elevers inställning och syn på sin egna förmåga i matematik. För- och efterenkäter användes för att se möjlig utveckling hos eleverna. Vår undersökning visar att man med mycket små insatser på elevnivå faktiskt kan förändra deras mindset.

Inledning

Matematik är, enligt oss, ett underbart ämne. Det är ett kreativt och reflekterande ämne. Med hjälp av matematik kan man förstå världen. "Kunskaper i matematik ger människor förutsättningar att fatta välgrundade beslut i vardagslivets många valsituationer och ökar möjligheterna att delta i samhällets beslutsprocesser" (Skolverket 2011).

Studier visar att elever som studerar matematik på en hög nivå lär sig hur de kan lägga upp sitt arbete. De lär sig att resonera sig fram till lösningar och genom att tänka logiskt blir de också mer produktiva på arbetsplatsen. När man läser matematik på en hög nivå lär man sig att ta sig an matematiska problem och tack vare detta blir de befordrade till mer kvalificerade och bättre betalda jobb än de som inte har läst avancerad matematik (Boaler 2016). Resultaten i Sverige visar dock att vi inte lyckas vidarebefordra denna känsla för matematik eller engagera eleverna till att lära matematik på en högre nivå. (PISA 2012).

Kommunen vi arbetar i gör årliga kunskapstest i matematik med de årskurser som inte har nationella prov. Detta för att få en överblick över kunskapsnivån i staden. Resultaten är oroväckande. Överlag i staden och så även på vår skola syns en tydlig försämring av resultaten ju äldre eleverna blir. Detta väckte vår nyfikenhet. Vad är det som sker? Hur kan vi förändra denna negativa utveckling? I samband med PISA-studierna har man förutom att studera elevers matematikkunskaper även studerat elevers inställning till sin förmåga i matematik. Det man fann i den analysen var att de elever som presterade högst i världen var de eleverna som hade ett dynamiskt mindset. Vi beskriver detta begrepp längre ner i texten (Boaler 2017).

Enligt forskning tyngs matematikämnet av tron att det enbart är till för vissa utvalda. Traditionellt anses goda kunskaper (läs snabb räknare) tyda på hög intelligens. Detta är myter som hålls vid liv i samhället. En annan felaktig uppfattning som finns i samhället är att om man är duktig i matematik så är man mer begåvad än andra. Detta skapar individer som på grund av att de misslyckas i matematik tror att de är mindre begåvade än andra (Boaler 2017). Föräldrar berättar för sina barn om sin egen bristande matematiska förmåga varpå barnet tror att inte heller denne har förutsättningar (Boaler, 2019). Den typ av beröm föräldrarna ger sina barn under deras tre första år avgör vilket mindset de kommer att ha fem år senare visas i en studie (Boaler, 2017). Vi har, under våra år som matematiklärare, sett detta gång på gång. Elever som ger upp innan de ens har försökt eftersom de matas med inställningen att matte är svårt och något som de inte är bra på.

Carol Dweck har under årtiondet bedrivit forskning kring hur den uppfattning du har om dig själv påverkar ditt sätt att leva. Hon har funnit att det finns två olika mindset, tankesätt. Ett statiskt mindset är uppfattningen att ens intelligens och förmågor är förutbestämda sen födseln och oföränderliga. Att man är född med en viss talang, eller oduglighet inom ett visst område. Detta blir förklaringen till varför man inte behöver öva mer. Om man tror att man har fötts med en talang inom ett visst område så anser man att allt borde vara lätt och att man inte behöver öva, för man kan ju så mycket redan. Detta tankesätt skapar en vilja att visa vad man går för i det man redan kan. Ett statiskt mindset kan också skapa ångest om något blir svårt inom ett område, har jag tappat min talang? En annan statisk bortförklaring är att man påstår att man har fötts med svårigheter inom ett område (här menar vi inte konstaterade funktionsnedsättningar tex dyslexi). Man tror sig "ärva" sina förmågor från sin mamma eller pappa och det är därför man inte lyckas inom vissa områden. Man behöver inte heller då öva eftersom man är "dömd" från början (Dweck 2017).

Ett dynamiskt mindset är uppfattningen att man genom att träna, få erfarenheter, och hitta olika strategier kan utveckla sin intelligens och sina förmågor. Även om vi är olika på många sätt - i sina ursprungliga talanger och anlag, intresse eller temperament så kan alla ändra sig och utvecklas genom att öva. Om man har ett dynamiskt mindset så ser man utmaningar som ett lärtillfälle istället för ett hot, feedback som en chans att komma vidare i sitt lärande istället för kritik. Man inser att hjärnan är föränderlig och att man, genom att öva, kan lyckas inom alla områden. En människa med ett dynamiskt mindset tror att det är omöjligt att förutse en människas potential. Man kan inte veta vad många års hängivet arbete kan leda till (Dweck 2017).

Hur vi berömmar elever påverkar elevers syn på sin egen förmåga att lära. Beröm som riktas till eleven, t.ex. "Så smart du är" eller "Du är verkligen bra på det här", fokuserar på individens inneboende egenskaper och signalerar att det goda resultatet berodde just på en egenskap. Beröm som istället fokuserar på elevens insats och process t.ex. "Du måste ha jobbat hårt" eller "Du har verkligen tänkt till" signalerar att det var arbetsinsatsen som gav det goda resultatet. Denna form av processberöm motiverar eleverna att fortsätta anstränga sig i kommande situationer (Nottingham, et al., 2018). Studier visar att man kan förändra elevers mindset genom att prata om det och genom hur vi pratar med eleverna. Följderna av det beröm vi lärare ger eleverna kan vara så avgörande att det påverkar deras beteende omedelbart (Boaler 2017).

Studier visar att om vi kan förändra elevernas mindset från ett statiskt till ett dynamiskt, kan man få eleverna att ändra sin inställning till studier och till sin egen förmåga. (Dweck, 2017, Nottingham, et al., 2018) Bara att lära sig om dynamiskt mindset kan orsaka stor förändring i hur människor tänker om sig själva och sina liv (Dweck 2017). Forskning visar att den inställning man har till sitt eget lärande är avgörande, då den leder till olika typer av inlärningsbeteenden vilket i sin tur påverkar våra elevers resultat. När man genom att ändra sitt tankesätt inser att man kan nå högre nivåer förändrar man på vilket sätt man lär sig nya saker (Boaler 2017).

Syfte och frågeställning/problemformulering

Med dessa teorier till grund valde vi att inleda en undersökning och en aktion. Vi ville se om vi genom att prata med eleverna på ett annat sätt, samt att undervisa om mindset kunde förändra elevernas syn på sin egen förmåga i matematik.

Frågeställningen blir då:

Kan man genom att undervisa eleverna om dynamiskt mindset påverka deras inställning till sin egen förmåga i matematik?

Metod

Vårt arbete har genomförts med hjälp av deltagande aktionsforskning (Cohen, et al., 2011). Arbetet vi gör syftar till att förändra den gemensamma praktiken på skolan. Vi har arbetat med kooperativa strukturer för att få ett kollegialt lärande. Vi tillsammans med kollegiet har fått pröva och ompröva våra antaganden om hur man pratar med eleverna.

Träff 1

Arbetet med mindset började med en teoretisk föreläsning för samtlig personal på skolan. Föreläsningen tog upp hur människan genom historien har sett på hjärnan och inläring, samt hur Carol Dweck drivit fram forskning kring mindset. Personalen på skolan blev bekanta med begreppen statiskt- och dynamiskt mindset. De fick också en första inblick i hur det vi säger till våra elever kan påverka deras inställning till sin förmåga, deras mindset. Vi diskuterade vikten av att arbeta aktivt med att förändra elevernas mindset och gav personalen några verktyg att tänka på när de pratar med eleverna.

Träff 2

Personalen fick konkretisera tankarna kring mindset och öva på att ge dynamisk feedback. Vi använde oss av en kooperativ struktur som heter Fråga- Fråga -Byt. Lärarna fick en lapp med en prestation t.ex. jag klarade en svår problemlösning. Den de pratade med fick sedan ge ett beröm som syftar på processen istället för prestationen. Lärarna fick sedan "vara" elever när vi spelade upp en statisk lektion. De fick sedan i grupper om fyra göra om lektionen för att göra den mer dynamisk.

Träff 3

Lärarna fick årskursvis skapa en planering för en lektion alternativt en lektionsserie kring hur de kunde åskådliggöra och medvetandegöra eleverna om statiskt- och dynamiskt mindset. Till stöd fick lärarna exempel på citat och bilder exempelvis lärandegropen som de kunde använda med eleverna. Lektionen skulle sedan genomföras i respektive mentorsgrupper och vid ett senare tillfälle fick personalen reflektera över sin lektion tillsammans med sina kollegor.

Enkät

För att kunna synliggöra en eventuell förändring huruvida eleverna förändrat sitt mindset efter arbetet (föreläsning och workshop med lärarna, lektion med eleverna) gjordes för- och efter enkäter till eleverna i årskurs 5 och 8. Urvalet av dessa årskurser baserades på att vi inte ville undersöka årskurser som hade nationella prov, Årskurs 1 ansågs ha svårt att svara på frågorna och åk 2, 4, 7 hade sedan tidigare med sina lärare (författarna) arbetat med att synliggöra och förändra mindsetet sedan något år tillbaka. I årskurs 5 var det 96 elever som svarade på den första enkäten och 92 elever som svarade på den andra. I årskurs 8 var det 73 elever som svarade på den första enkäten och 97 elever som svarade på den andra enkäten.

Enkäterna gjordes i Google formulär och utfördes med eleverna av rektorerna alternativt förstelärare som inte annars undervisade årskursen. Anledningen att lärarna inte själva skulle utföra den med sina elever var för att vi ville säkerställa att eleverna var anonyma och därför skulle våga svara ärligt och våga ställa frågor.

Första enkäten gjordes i april 2021. Andra enkäten gjordes i månadsskiftet maj/juni 2021. Däremellan förväntades lärarna förändra sitt vokabulär och hålla sin lektion som de planerat angående mindset med eleverna.

Enkäten innehöll följande frågor:

1. Vad tycker du om ämnet matematik?

Svarsalternativen var:

- Intressant
- Kul
- Svårt
- Lätt
- Tråkigt
- Användbart

Frågan ska belysa elevens grundinställning till ämnet matematik. Här kunde eleverna kryssa för hur många alternativ de ville. Vi tolkade sedan deras svar enligt olika kombinationer. Intressant, kul och tråkigt blev värdeord med tydligast signal om elevens inställning.

Om eleven svarade intressant och kul tolkade vi att den är positivt inställd till matematik. Om eleven istället svarat tråkigt så är man negativt inställd till matematik. Vi valde att tolka svaren lätt, svårt och användbart som en neutral inställning till matematik om inte eleven också fyllt i något värdeord. Kombinationer av svar valde vi att tolka beroende på värdeorden, t.ex. intressant och svårt valde vi som positivt medan tråkigt och lätt alternativ tråkigt svårt och tråkigt och användbart tolkade vi som negativt. Vi har räknat antalet elever som svarat de olika alternativen och sedan räknat ut antal i procent.

2. Vad tycker du om din egen förmåga i matematik?

Här kunde eleverna svara genom att välja ett tal mellan 1-5 där 1 representerade att man har svårt för matematik och 5 att man har lätt för matematik.

Frågan syftar till att undersöka elevens syn på sin egen förmåga i ämnet matematik. Svarsalternativen är medvetet valda utifrån hur elever oftast uttrycker sig om sig själva kontra ämnet. Svarsalternativen går emot vår syn på dynamiskt mindset men ger oss en tydlig bild av elevens självbild. Enligt ett dynamiskt mindset borde alternativen sett annorlunda ut och inte speglat det mer statiska synsättet att man har lätt eller svårt för ett ämne. Men då vi märker att eleverna själva i dagsläget uttrycker sig på detta sätt var det viktigt för oss att använda elevnära uttryck. Svar 1-2 tolkades som negativ. Svar 3 som neutral och svar 4-5 som positiv.

3. Tror du att du kan förbättra din förmåga i matematik?

Här kunde eleverna välja mellan att svara ja, nej eller kanske. Denna fråga är direkt kopplad till dynamiskt - och statiskt mindset. Oavsett hur eleven upplever ämnet matematik eller anser om sin egen förmåga är ju dess egen syn på sin utvecklingspotential avgörande för hur de tar sig an svårigheter och tar sig vidare.

Lärarnas lektioner

Lärarna i årskurs 5 planerade för en lektionsserie där de varje vecka skulle lyft en bild eller citat kopplat till arbetsinsats och dynamiskt mindset med eleverna. Även se filmklipp som förklarar och beskriver de olika tankesätten. Pedagogerna beskriver dock i efterhand att pga. sjukfrånvaro har inte denna lektionssekvens genomförts utan enbart två lektioner har genomförts. En av pedagogerna som undervisar hälften av åk 5 uttrycker att hon redan efter första föreläsningen började förändra sitt sätt att prata med eleverna och diskuterade dynamiskt mindset med eleverna. Detta var då innan förenkäten var gjord vilket kan påverka resultatet.

Lärarna i årskurs 8 planerade att först beskriva för eleverna vad dynamiskt och statistiskt mindset är genom en bild med olika påståenden i dels dynamiskt anda och dels statistisk anda. Därefter fick eleverna olika påståenden de fick diskutera exempelvis: Eleven vill inte redovisa inför klassen. Hur får vi eleven att känna sig tryggare och våga redovisa? Pedagogerna genomförde lektionerna som planerat.

Resultat och analys

Tabell 1

Fråga 1 Vad tycker du om ämnet matematik?	Enkät 1			Enkät 2		
	Årskurs	Positiv	Neutral	Negativ	Positiv	Neutral
5	51%	10,5%	38,5%	43,5% ↓ -7,5%	17,4% ↑ +7,4%	39,1% ↑ +0,6%
8	24,7%	31,5%	43,8%	29,9% ↑ +5,2%	36,1% ↑ +4,6%	33% ↓ -10,8%

När vi jämför inställningen till matematik i årskurs 8 och årskurs 5 så kan vi se att inställning skiftar från att majoriteten i årskurs 5 är positivt inställda till matematik. Majoriteten av eleverna i årskurs 8 är negativt eller neutralt inställda till matematik. Vi ser alltså att eleverna tappat lusten till matematik ju äldre de blir.

I åk 5 ser vi att fler elever är negativt eller neutralt inställda till matematik i juni än i april. Generellt sett ser vi i enkätens resultat att elevernas inställning i årskurs 8 blivit mer positiv när de får svara igen i juni. Fler elever har också svarat mer neutralt såsom användbart, lätt eller svårt. Färre elever i åk 8 har en negativ inställning till matematik i juni än i april.

Tabell 2

Fråga 2 Vad tycker du om din egen förmåga i matematik?	Enkät 1			Enkät 2		
	Årskurs	Positiv	Neutral	Negativ	Positiv	Neutral
5	57,3%	33,3%	9,4%	57,6% ↑ +0,6%	30,4% ↓ -2,9%	12% ↑ +2,6%
8	40,7%	39,7%	20,5%	37,1% ↓ -3,6%	37,1% ↓ -2,6%	25,8% ↑ +5,3%

När vi tittar på elevernas tro på sin egen förmåga kan vi se att den i åk 8 försämrades under perioden april till juni medan den i åk 5 i princip är oförändrad.

Tabell 3

Fråga 3 Tror du att du kan förbättra din förmåga i matematik?	Enkät 1			Enkät 2		
	Årskurs	Ja	Kanske	Nej	Ja	Kanske
5	82,3%	17,7%	0%	77,2% ↓ -5,1%	22,8% ↑ +5,1%	0%
8	72,6%	21,9%	5,5%	73,2% ↑ +0,6%	23,7% ↑ +1,8%	3,1% ↓ -2,4%

När vi jämför inställningen till matematik i årskurs 8 och årskurs 5 så kan vi se att inställning skiftar från att majoriteten i årskurs 5 är positivt inställda till matematik. Majoriteten av eleverna i årskurs 8 är negativt eller neutralt inställda till matematik. Vi ser alltså att eleverna tappar lusten till matematik ju äldre de blir.

Generellt sett ser vi i enkätens resultat att elevernas inställning i årskurs 8 blivit mer positiv när de får svara igen i juni. Fler elever har också svarat mer neutralt såsom användbart, lätt eller svårt. Färre elever i åk 8 har en negativ inställning till matematik i juni än i april. Detta kopplar vi till vår insats med lärarna. Eleverna har fått lära sig om mindset, samt lärarna har arbetat med att förändra hur de pratar till eleverna. Vi hoppas på att om vi fortsätter att arbeta med detta med lärarna så kommer vi att förbättra inställningen hos eleverna ännu mer. Vi vill nå en utveckling från att inte bara förändra hur vi talar utan även i utformning av undervisning samt bedömningssituationer.

I åk 5 ser vi att fler elever är negativt eller neutralt inställda till matematik i juni än i april. När vi tittar närmare på resultaten kan vi se att svaren skiljer sig mellan de två olika lärarna som undervisar i matematik. Kanske har den ena läraren lagt mer tyngd på mindset medan den andra läraren av någon anledning inte nått fram till eleverna.

När vi tittar på elevernas tro på sin egen förmåga kan vi se att den i åk 8 försämrades under perioden april till juni medan den i åk 5 i princip är oförändrad. Högst troligt är att eleverna har hunnit ha betygssamtal innan enkäten genomfördes i juni. Detta kan vara en förklaring till att tron på sig själv har försämrats när vi ser att de övriga resultaten förbättrats i åk 8. I årskurs 5 har man inte betygssamtal och därför tror vi att deras tro på sig själva är oförändrad. Vi hade förväntat oss att se en förbättring i resultaten i årskurs 5.

Tror eleverna att de kan förbättra sig?

I april var det 5,5 % av eleverna i åk 8 som svarade nej, denna siffra hade i juni sjunkit till 3,1%. Elevantalet i åk 8 som tror att man kan förbättra sig har ökat, men inte mycket. Vi tänker att de som tidigare svarat nej har istället svara kanske då vi ser att antalet elever har ökat inom svaret kanske. Vi tror att resultatet är en effekt av att lärarna har arbetat med mindset hos eleverna.

I åk 5 har inga elever svarat att de inte tror att man kan förbättra sig alls. Sedan skiljer sig elevgruppernas svar åt avsevärt. Den ena elevgruppen där 94 % svarat Ja i april svarar sedan i juni enbart 74% att de kan förbättra sig. Dvs. 20 % av eleverna har fått försämrade syn på sin utvecklingspotential. I den andra elevgruppen som i april hade 76 % svar på Kan förbättra sig hade lyft sig till 80 % i juni. Även på denna fråga kan vi alltså se en skillnad mellan de olika lärarnas elevgrupper. Detta bekräftar våra misstankar om att lärarna arbetat olika mycket eller olika tydligt kring mindset i de olika elevgrupperna.

Slutsatser och diskussion

Till att börja med kan vi konstatera att denna aktion verkligen inspirerat och engagerat i kollegiet. Efter våra föreläsningar och workshops kunde vi höra samtal och diskussion i lärarrummen samt möttes ofta av kollegor som kom med frågeställningar eller tankar som problematiserade tänket kring dynamiskt mindset. Även ledningen såg vikten av arbetet och våra verksamhets dialoger (kollegiala samtal med ledningen kopplat till skolans systematiska kvalitetsarbete) fick vara en ytterligare språngbräda där konceptet diskuterades kollegialt.

Generellt sett ser vi i enkätens resultat att elevernas inställning i årskurs 8 blivit mer positiv. Detta kopplar vi till vår insats med lärarna. Eleverna har fått lära sig om mindset, samt lärarna har arbetat med att förändra hur de pratar till eleverna. Vi hoppas på att om vi fortsätter att arbeta med detta med lärarna så kommer vi att förbättra inställningen hos eleverna ännu mer. Vi vill nå en utveckling från att inte bara förändra hur vi talar utan även i utformning av undervisning samt bedömningssituationer. Årskurs 5 har däremot fått en mer negativ eller neutral inställning till matematik. När vi tittar närmare på resultaten kan vi se att svaren skiljer sig mellan de två olika lärarna som undervisar i matematik. I den första gruppen jobbade läraren mycket med tydliggörande av mindset redan innan förenkäten. Lektionen i mindset som planerats föll tyvärr bort och vi tror att genom att läraren inte fortsatte att arbeta medvetet dynamiskt kan ha påverkat resultatet för just den gruppen. I den andra gruppen ser vi att läraren la mer fokus på dynamiskt mindset efter den första enkäten. Därför tror vi att den gruppens resultat har förbättrats. Vi tänker även att detta resultat inte måste vara direkt kopplat till mindset. Lärarnas undervisning i stort, t.ex. val av metoder och förmåga att allmänt engagera eleverna i matematik samt lägga undervisningen på rätt nivå har en stor roll kopplat till denna frågeställning. Vi har inte i samband med denna undersökning tittat på eller önskat att lärarna gjort några förändringar i undervisningen.

I vår analys kan vi se att man kan förändra elevernas mindset om man arbetar aktivt med det. Trots väldigt små insatser dvs. enbart 1-2 lektioner och kort undersökningstid kan vi ändå se en positiv effekt. Därför skulle vi vilja fortsätta vår studie och arbetet med lärarna för att försöka se om vi på sikt kan göra större förändringar i elevernas mindset. Som vi ser det finns det ett antal fallgropar med arbetet med dynamiskt mindset. Om inte arbetet blir en naturlig del av undervisningen riskerar det att falla bort hos både lärare och elever. Framgångsrik skolutveckling kräver tid och tålmod samt upprepning för att tillslut bli en del i praktiken. Denna process tar många år (Gyllander Torkildsen, et al., 2020).

Under betygssamtal kan man riskera att få en krock mellan elevens syn på sin egen förmåga och dess faktiska förmåga. Viktigt att poängtera här är att om eleven har ett dynamiskt mindset så borde den se ett lägre betyg som en motivator till att arbeta mer. Det är dock viktigt att läraren arbetat med det dynamiska mindsetet under lektionerna och att det är en del av betygssamtalet också. Under vårt arbete med lärarna har vi hittills inte belyst vikten av att ha dynamiska uppgifter som syftar till att lyfta fram processen istället för produkten. Detta är en möjlig väg framåt.

Långsiktigt hoppas vi att en eventuell förändring i inställning till matematik ska ge en positiv förändring i elevernas resultat, något tidigare studier visat. Bl.a. har Dweck (2017) undersökt mindset hos elever på väg upp i högstadiet under två år. Hon fann att hos elever med statiskt mindset försämrades elevernas betyg då det ställdes högre krav på dem. Eleverna med dynamiskt mindset förbättrade sina resultat under de två åren som Dweck följde dem. Vi väljer att inte fokusera på elevernas resultat i nuläget, då vi tänker att det är en större och mer långsiktig studie. Framöver planerar vi att ha ytterligare en workshop kring eventuella fallgropar och missuppfattningar. Steget efter det är att försöka förändra undervisningen till en mer processfokuserad undervisning.

Referenser

- Boaler, J. (2019) *Den oändliga hjärnan: Lev, lär och utvecklas utan gränser*. Stockholm: HarperLife
- Boaler, J. (2017) *Matematik med ett dynamiskt mindset- hur du frigör dina elevers potential*. Stockholm: Natur & Kultur
- Cohen, L, Manion, L, Morrison, K (2011) *Research methods in education*. Oxon: Routledge
- Dweck, Carol S. (2017) *Mindset, du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur & Kultur
- Gyllander Torkildsen, L, Nehez, J (2020) *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Nottingham, J. (2018) *Utmanande tankesätt : Utveckla motivation genom ett dynamiskt mindset*. Stockholm: Natur & Kultur
- Skolverket (2013). *Pisa 2012-15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 3126.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.

Skolspråk för modersmålelever – ett ovant språk?

Barbara Westergren

Sammanfattning

Ett språk lärs in och används i olika sammanhang: hemma talar man på ett annat sätt än på arbetsplatsen och i skolan skiljer sig språkbruket beroende på om eleven pratar med kompisar på rasten eller med läraren om undervisningen. Detta gäller också för flerspråkiga elever och deras inläring och användning av modersmålet, samtidigt som det vardagliga sammanhanget här tar större plats eftersom de hör och talar modersmålet dagligen i hemmet. En gång i veckan möter de i modersmålsundervisningen sitt modersmål på ett mer abstrakt och icke situationsbundet sätt: det så kallade skolspråket. Hur vana är modersmåleleverna då vid att förstå och använda skolspråket? Detta undersöktes våren 2019 hos modersmålelever som läste tyska som modersmål i årskurs 7–9 med dels kvantitativa, dels kvalitativa metoder. Resultaten pekar tydligt på att eleverna har en passiv kunskap om skolspråket men saknar förmågan att omsätta kunskapen till ett aktivt och korrekt språkbruk – både gällande skolordförråd och vissa grammatiska kategorier. Modersmålsundervisningen behöver alltså ta ett större ansvar för att kontinuerligt uppmärksamma och ge eleverna tillfällen att använda skolspråk. Vilka möjligheter modersmållärare har för detta arbete och på vilket sätt den reviderade kursplanen stöttar modersmålläraren i detta diskuteras i denna artikel.

Nyckelord: Modersmål, flerspråkighet, skolspråk, vardagsspråk, kursplan

Bakgrund

Som modersmållärare upplever jag situationer där kommunikationen med enstaka elever inte fungerar. Ur mitt perspektiv sker det oftast utan förvarning: eleven tappar plötsligt tråden, hänger inte längre med eller förstår inte uppgiften. I dessa situationer handlar det inte alltid om att eleven är trött eller inte talar modersmålet flytande, utan det visar sig ofta handla om att eleven snubblar över enstaka ord och därför inte kan följa instruktionen eller undervisningen längre. En elev i årskurs 8 försökte förklara problemet för mig: "Jag tycker det är svårast när jag ska läsa instruktioner. Där finns det alltid svåra ord och jag tror alltid att de betyder något annat. Tala är mycket lättare, eftersom jag har gjort det hela mitt liv." (författarens översättning). Det mötet inspirerade mig till att gå till botten med problemet och ansöka om deltagandet i en forskningscirkel.

Den här utvecklingsartikeln bygger på en undersökning som genomfördes inom en forskningscirkel i Lunds kommun mellan åren 2018–2020 och återger delar av rapporten som jag skrev efter avslutad undersökning. Dessutom betonas i denna artikel vilka konsekvenser undersökningen har för modersmålsundervisningen och vad modersmållärare praktiskt kan göra i klassrummet för att utveckla det som kallas skolspråk. I samband med detta vänds blicken också till den reviderade kursplanen i ämnet modersmål, som börjar gälla i juli 2022, och frågan ställs på vilket sätt kursplanen sätter utvecklingen av skolspråk i fokus.

Teoretisk ram

Modersmålelever är flerspråkiga elever som genom modersmålsämnet ska "utveckla [...] sin flerspråkighet" (Skolverket, 2021b). Ämnets förutsättningar går dock inte att jämföra med andra (språk-)ämnen i den svenska skolan. Trots att ämnets kursplan i grundskolan kan jämföras med andra kursplaner har ämnet ingen timplan och ingår alltså inte i den garanterade undervisningstiden. Som en följd får modersmåleleven mycket mindre undervisning än i exempelvis svenska eller moderna språk.

Många skolor lägger fokus på flerspråkiga elevers svenska genom språkutvecklande arbete eller språkinriktad undervisning i alla ämnen (Hajer & Meestringa, 2010). Med detta menas att alla lärare tar hänsyn till att flerspråkiga elever möter och använder sina olika språk i olika sammanhang och därför har olika ordförråd i olika språk. Därför lägger man i alla ämnen större fokus på att lära ut sitt ämnets specifika språk. På ett motsvarande sätt skulle man också behöva lära ut modersmålsämnets specifika språk med tanke på följande: "Ett barn som tidigt i utvecklingen möter två språk och har god tillgång till båda, utvecklar ett ordförråd eller lexikon i vardera språket i ungefär samma takt. Dessa två lexikon är dock inte identiska, eftersom de olika språken används i olika situationer." (Salahmeh, u.å., 4).

I vilka olika situationer behöver eleven använda sitt ordförråd? Man skiljer mellan två områden som tydligt kan avgränsas ifrån varandra: språket som man talar hemma och på fritiden med familj och vänner kallas i forskningen för vardagsspråk, medan språket som man använder i undervisningssammanhanget kallas skolspråk (Hajer & Meestringa, 2010). Vardagsspråk handlar som ordet antyder om det vardagliga, det som konkret har med handlingar att göra som man upplever hemma eller i relationer med andra utanför skolsituationen (Olvegård & Andersson Varga, 2017). Skolspråk är däremot mer specialiserat och abstrakt. Det måste kunna förstås även utan ett konkret sammanhang eller konkreta handlingar, och ju äldre eleverna blir, desto mer ingår också förmågan att kritiskt reflektera med hjälp av skolspråk (Olvegård & Andersson Varga, 2017). Förutom detta mer allmänna skolordförråd ingår även olika specifika ordförråd i varje skolämne. Grammatiska kategorier som modalverb, konjunktiv och nominaliseringar tillhör också skolspråk i större utsträckning, då dessa hjälper till att abstrahera på en språklig nivå. Trots att detta skolspråk används i stor utsträckning i läroböcker (Hipkiss, 2014), så kan begreppet skolspråk vara missledande eftersom det inte bara handlar om ett språkbruk för skolan, utan skolspråket förbereder eleven inte minst till ett liv utanför skolan, framför allt arbetslivet. Läroplanen – både Lgr11 och Lgr22 - betonar denna långsiktiga aspekt av lärande vid flera tillfällen, exempelvis i kursplanens syftestext: "Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts." (Skolverket, 2021b). Kommentarmaterialet till den reviderade kursplanen i modersmålsämnet förtydligar denna livslånga aspekt ännu mer:

Eleverna ska kunna använda både modersmålet, svenska och andra språk när de kommunicerar med andra, beroende på vilken situation de befinner sig i. Detta är en förmåga som gör det möjligt att röra sig mellan olika sociala och kulturella sammanhang och förflytta sig mellan olika utbildningssammanhang och arbetsmarknader. (Skolverket, 2021a, 8)

Även om det hittills inte har uppmärksammats i särskilt hög utsträckning är alltså språkutvecklande arbete lika relevant i modersmålsämnet som i andra ämnen. För modersmåls eleverna finns samma obalans när det gäller ordförråd och språkbruk på sitt modersmål. De använder sitt modersmål dagligen hemma, men bara en gång i veckan i skolan. Eftersom de huvudsakligen använder vardagsspråk hemma, blir det särskilt viktigt att de möter skolspråk under lektionerna. Enligt Enström (2004) behöver eleven träna användningen av nya ord sex till tio gånger innan den verkligen har tagit till sig dessa nya ord. Visserligen är de tillfällen då eleverna möter skolspråk få, så frågan är om de överhuvudtaget förstår det. Och om de förstår det, så är följdfrågan i vilken utsträckning de kan använda det själva. Men undervisningen har en avgörande roll i elevens utveckling av skolspråket och den ska "bygga broar mellan vardagsspråk och skolrelaterat språk" (Olvegård & Andersson Varga, 2017, 2). Ett lyckat brobygge skulle innebära att eleverna lär sig använda ett specifikt ordförråd för ämnet samt ett mer allmänt ordförråd för att kunna reflektera, analysera och abstrahera, som hjälper dem även i vardagen. Eller som Ohlsson uttrycker det: "Språket öppnar dörrar och möjligheter för eleverna att bygga broar till nya kunskaper, förstå omvärlden och utvecklas till framtidens vuxna." (Ohlsson, 2016, 3).

En sådan bro verkade exempelvis min elev i årskurs 8, som nämndes inledningsvis, inte ha tillgång till. Så vad behöver bron bestå av för att eleverna ska kunna pendla mellan vardagsspråk och skolspråk i olika sammanhang och för olika syften? Som tidigare nämnt omfattar skolspråket ett mer allmänt skolordförråd där olika ord för att exempelvis "förklara" ingår och som inte används bara i ämnet modersmål. Känner eleverna bara till det vardagsspråkliga ordet på tyska för att "förklara", nämligen "erklären", så kommer de inte veta vad de ska göra när de ombeds att "erläutern" (skolspråk för att "förklara", eller "belysa") ett sammanhang. Men även mer specifika ämnesord ingår i skolspråket. I modersmålsämnet kan det exempelvis handla om begrepp för olika genrer eller berättarperspektiv. Sist men inte minst ingår också grammatiska kategorier som till exempel konjunktioner i skolspråket: förstår eleverna inte om konjunktionen i texten är samordnad eller underordnad, så misstolkar de hur informationen i texten hänger ihop.

Vad behöver jag som modersmållärare göra för att introducera och träna skolspråket? För att kunna svara på detta behöver jag först få en uppfattning om vilka områden av skolspråket som är problematiska för eleverna. Sedan är frågan om det är möjligt att generalisera problemen, så att man kan se vad som gäller flera, eller till och med alla elever, även i olika modersmål.

Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen inom forskningscirkeln var därför tudelad: i första hand att undersöka i vilken utsträckning modersmålelever i tyska förstod skolspråket. Både när eleverna läser texter och anvisningar och när de pratar och diskuterar med läraren och klasskamraterna behöver de förstå orden som används av andra för att komma vidare med den egna inlärningen, för att kunna utveckla sina kunskaper eller bidra till att fördjupa klassens diskussioner. Saknas denna förståelse av skolspråket, ger eleven ibland upp – trots att det kanske bara handlade om ett enda ord som eleven missförstod. I andra hand var syftet att studera det i vilken utsträckning modersmålelever aktivt använder sig av skolspråk. Finns det sammanhang där eleverna i första hand använder sig av skolspråk, eller väljer eleverna vardagsspråk? Dessa reflektioner mynnar ut i följande frågeställning: I vilken utsträckning förstår och använder eleverna i årskurs 7–9 skolspråk på modersmålet?

Metod

Som undersökningsgrupp valdes högstadielever i årskurserna 7–9 som läser tyska som modersmål. Anledningen till att välja högstadielever var att jag utgår ifrån att de använder skolspråk i högre grad än yngre elever. För att den här undersökningen inte enbart skulle handla om mig och mina elever kontaktade jag under mars 2019 andra modersmållärare i tyska i tolv skånska kommuner. Till slut var elva lärare från åtta olika kommuner beredda att genomföra undersökningen med sina högstadielever. Sammanlagt skulle på så sätt 68 elever i årskurserna 7–9 kunna nås. Vid början av utvärderingen i september 2019 hade 62 elever svarat på enkäterna.

Lärarna ombads att genomföra undersökningen på undervisningstid (80 minuter, vilket innebar 1–2 tillfällen beroende på hur långa lektionerna var). I syfte att säkerställa likvärdiga förutsättningar för alla elever fick lärarna inte bistå med någon hjälp eller några förklaringar, förutom dem som fanns med i instruktionen. Dessutom fick inga hjälpmedel användas. Undersökningstiden löpte från slutet av april till början av juni 2019 för att ge lärarna möjlighet att integrera undersökningen i sin planering.

Materialet som användes innehöll både kvantitativa och kvalitativa metoder, framför allt på grund av det tudelade syftet med frågeställningen. I en första del undersöktes elevernas förståelse av skolspråk på ett kvantitativt sätt. Detta innebar att elevernas skolspråk testades genom 35 meningar. Fokus låg på ordförråd och grammatiska strukturer. Omväxlande användes uppgifter med flervalssvar och uppgifter där eleverna själva fick bestämma vilket ord som skulle sättas in. Det testade ordförrådet byggde på ord som moders-

målsklärare i tyska vid Modersmålscentrum Lund hade konstaterat att eleverna kunde uppleva som svåra i instruktioner, läroböcker och arbetsblad, eller i samtal med läraren. Detta urval presenterades för modersmålsklärare med andra modersmål än tyska i samband med ett arbetslagsmöte vid Modersmålscentrum i Lund och utökades med den inspiration som det gav. Urvalet av grammatiska strukturer bygger framför allt på studier gjorda av Feilke (2012) samt Schmölzer-Eibinger och Egger (2012).

I en andra del skulle elevernas användning av skolspråk undersökas med kvalitativa metoder. Två frågor ställdes till eleverna, som de skulle besvara skriftligen. För att ge eleverna möjlighet att använda skolspråk så mycket som möjligt skulle eleverna, som svar på den första frågan, beskriva skoldagen så utförligt som möjligt. Sedan skulle eleverna välja ett moment som de tyckte särskilt mycket om under skoldagen, eller där de hade lärt sig något nytt. Även här skulle eleverna beskriva och förklara så utförligt som möjligt.

Bearbetningen av den första delen, nämligen elevernas förståelse av skolspråk, gick till så att svaren på varje mening sammanställdes. Svartalternativen delades sedan in i skolrelaterat språkbruk och vardagsrelaterat språkbruk utifrån kategoriseringarna som hade kommit fram genom samtalen med modersmålskollegorna på Modersmålscentrum Lund. Utifrån dessa kategoriseringar tolkades resultaten. På grund av den begränsade tiden för forskningscirkeln fick tolkningen av resultaten begränsas till denna första del. Den andra delen – alltså den del där eleverna skulle visa sin användning av skolspråk – användes enbart för att få reda på om iakttagelserna om elevernas förståelse av skolspråk även gällde deras användning.

Resultat och analys

Följande iakttagelser gjordes efter genomgång av den första delen och testades sedan på andra delen:

Verb snarare än substantiv

När det gällde ordförrådet visade det sig att eleverna snarare förstod verbet än substantivet rätt i ett sammanhang med skolspråk. För modersmålskläraren betyder det att skolspråkliga substantiven behöver ett större fokus.

Här spelar säkerligen en särskild grammatisk kategori in, som skolspråket ofta använder, nämligen nominaliseringarna, det vill säga att man förvandlar ett verb till ett substantiv, exempelvis substantivet reflektion (av verbet reflektera), eller substantivet argumentation (av verbet argumentera). Av ett och samma verb kan det dock finnas olika substantiv med lite olika betydelse, och därför är det ofta svårt för eleverna att skilja på dessa (här finns många exempel på tyska, till exempel Studium, Fernstudium, Grundstudium...).

När man sedan, i den andra delen av undersökningen, studerade elevernas användning av verb och substantiv, så visade det sig att eleverna enbart använde sig av vardagsspråk – och det gällde även verben. Vid enstaka fall hände det att eleverna använde sig av så kallad transspråkande, det vill säga att man skrev ordet på svenska i stället för på tyska. Alla fall av transspråkande gällde substantiv.

Passivt snarare än aktivt ordförråd

En annan iakttagelse är att eleverna ibland verkade ha rätt ord i huvudet men inte kunde komma på den rätta formen. Hade de läst ordet i en text hade de förstått vad ordet betydde, men när de skulle sätta in ordet i en mening kunde de inte komma på den rätta formen. De försökte komma så nära som möjligt: exempelvis skrev eleverna påhittade ord som "Brauchsanweisung" och "Gebrauchsanweise" i stället för det tyska "Gebrauchsanleitung" (svenska: manual). Ibland kunde det finnas så många som 15 olika alternativ som påminde om rätt skolord. Det förvånar kanske inte att dessa iakttagelser i stor utsträckning rör substantiv. Även om substantiv är svårare i ett sammanhang med skolord kan man se att eleverna har en passiv kännedom och förståelse av ordet – men ändå inte kan omsätta det till ett aktivt ordförråd.

Det nämndes redan att eleverna i andra delen enbart använde sig av vardagsspråk, vilket inte är förvånande i ljuset av elevernas passiva kunskap av skolspråk. Naturligtvis är eleverna medvetna om att de inte använder vissa ord aktivt, utan i stället väljer det de kan bäst, alltså vardagsspråket, när de skriver egna texter. "Att veta att man behärskar de formella aspekterna av språket gör att tryggheten och lusten att uttrycka sig ökar" (Skolverket, 2021a, 14) formulerar kommentarmaterialet. Eftersom de inte behärskade de formella aspekterna av språket, saknade eleverna i undersökningsgruppen denna trygghet.

Svenskans påverkan

Varje modersmål har dessutom olika förutsättningar. I mitt fall, med det tyska språket, ser man tydligt att svenskan har inflytande på eleverna. Det beror möjligtvis på att språken är så nära besläktade, och att många ord liknar varandra. Väljer eleverna mellan de skolspråkliga orden "markieren" och "kennzeichnen", som båda betyder "markera" på svenska, så väljer de allra flesta elever det ord som påminner mest om det svenska ordet, nämligen "markieren". Men det är inte alltid man har tur och det blir rätt: "enligt min åsikt" översätts inte "nach meiner Meinung", utan "meiner Meinung nach", ett idiomatiskt uttryck som tillhör det allmänna skolordförrådet. Här visar det sig alltså att modersmålläraren inte får glömma språkens likheter och skillnader, utan tvärtom måste kunna medvetandegöra eleverna om dem. Ett sådant jämförande perspektiv av språkens struktur innehåller kursplanen redan nu för alla årskurser, och det betonas även i den reviderade kursplanen.

Grammatisk osäkerhet

I princip alla grammatiska strukturer som eleverna testades på visade att eleverna inte bara var osäkra på den grammatiska strukturen, utan ibland också på den grammatiska formen. Visserligen visade eleverna att de visste vad som krävdes av dem i dessa meningar, samtidigt som de inte kunde omsätta den passiva förståelsen aktivt, det vill säga med rätt form. Detta blev lika tydligt i elevernas egenskrivna texter, eftersom de där enbart använde sig av vardagsspråk, medan grammatiska strukturer som modalverb, konjunktioner eller nominaliseringar inte förekom.

Slutsatser och diskussion

När man sammanfattar alla iakttagelser kan följande tre slutsatser dras för undervisningens praktiska uppbygg:

1. Eleverna har en passiv kunskap om skolspråk. För att även kunna använda skolspråket aktivt behöver användningen tränas i undervisningen.
2. Gällande ordförråd har eleverna framför allt svårigheter med substantiv. Undervisningen behöver fokusera på a) substantivens betydelse och b) hur man bildar olika substantiv.
3. Grammatiska kategorier är inte lätta att använda för eleverna. Undervisningen behöver se grammatiken i större utsträckning som ett hjälpmedel för att utveckla (skol-)språk hos eleverna.

Det är självklart inte negativt att modersmållärare förmedlar en passiv kunskap om skolspråk till eleverna och att denna kunskap till och med låter sig observeras i undersökningen. Men det är naturligtvis viktigt att fråga sig hur det kommer sig att lärare i större utsträckning ger eleverna en passiv kunskap av skolspråk än en aktiv? Hipkiss (2014) ser i sin undersökning av skolspråk och vardagsspråk i tre olika ämnen (biologi, kemi och hemkunskap) att läroböcker innehåller skolspråk medan det generellt används mycket vardagsspråk i den muntliga undervisningen. I många modersmål använder sig modersmållärare av läroböcker eller digitala material som är framtagna för användningen i hemlandet, det vill säga i ett sammanhang där man kan utgå ifrån att eleverna tränar på skolspråk även i andra ämnen. Om nu modersmållärare enbart talar vardagsspråk med eleverna kan detta leda till att eleverna får små möjligheter att tillägna sig skolspråk i undervisningen. Bilden av brobygget kan hjälpa här: läraren behöver bygga en bro mellan läroböckernas

skolspråk och det egna vardagsspråket, så att eleverna kan lära sig pendla mellan vardagsspråk och skolspråk i ett ämne. Men sådana fungerande broar saknas alltså i många fall.

Ohlsson (2016) har en förklaring till varför dessa broar saknas när hon konstaterar att två av fyra observerade lärare var av uppfattningen "att ju enklare man förmedlar information och ju mer vardagsspråk som används i undervisningen, desto lättare tar eleverna till sig det nya ämnet" (2016, 18). Resultaten från den här undersökningen pekar dock på att lärare som huvudsakligen använder vardagsspråk gör eleverna en björntjänst. Modersmåslärare behöver reflektera över det egna språkbruket: När använder jag mig av vardagsspråk? När använder jag mig av skolspråk? Vilka ord på skolspråk är vanligt förekommande i mitt klassrum (även i det material jag använder)? Har läraren identifierat dessa ord kan arbetet med brobygget påbörjas, och eleverna ges bättre förutsättningar för att aktivt använda dessa ord.

Hur går man tillväga med ett sådant brobygge? Ohlsson betonar att "Lärare bör lägga stor vikt på att ge stödjande sammanhang på det skolrelaterade språket, till exempel förklaringar, exempel och konkreta visuella stöd" (2016, 6). Även Hipkiss (2014) nämner den visuella aspekten när hon framhåller att "artefakter och möblering" (2014, 224) hjälper till att överföra den passiva ordkunskapen till ett aktivt skolspråk. Vilken möblering är mest optimal i ett språkklassrum, så att det blir lättare för eleverna att delge sina erfarenheter och kunskaper i själva undervisningen? Vilka artefakter, det vill säga vilka objekt som man ser och kan ta på, behövs i ett modersmålsklassrum för att hämta skolspråket till klassrummet? Modersmåslärare har som ambulerande lärare inte tillgång till egna klassrum, men frågorna är ändå viktiga att ställa: Kan jag påverka möbleringen under min lektion? Vilka bilder eller filmer skulle jag kunna visa mina elever för att ge de det konkreta visuella stödet som behövs i just det här ämnesområdet?

Men ett sådant brobygge innehåller även andra aspekter. Enström (2004) visar att det är lättare för elever att lära sig känna igen och förstå ett nytt ord i ett bestämt språksammanhang; vilket är precis det jag ser i min undersökning, nämligen att eleverna förstår skolspråk i större utsträckning än de använder det. Det är en mycket större kognitiv utmaning att även kunna använda skolspråket. Enström pekar på den utmaningen: först måste ett specifikt ord återkallas i minnet, för att man sedan även ska lära sig att använda det på ett korrekt sätt och på så sätt göra det till en del av det egna ordförrådet. Som tidigare nämnt behöver eleven träna användningen av ett nytt ord sex till tio gånger (Enström, 2004). Det är alltså en tidskrävande process som modersmålsundervisningen har svårt att möta med sina få undervisningstillfällen. Det är inte tillräckligt att vid enstaka tillfällen ge eleverna möjlighet att använda nya skolord, utan den praktiska användningen behöver ske regelbundet, för att ge eleverna förutsättningar för att tillägna sig de nya skolorden helt och hållet. Aktiviteter som är lämpliga att använda i detta sammanhang kan vara rollspel, charader, ordboksarbete, lucktexter, diskussioner med orden, skrivna texter med orden etcetera. Aktiviteterna är antagligen inte nya för modersmåslärarna, men behöver i större utsträckning användas med fokus på den aktiva användningen av skolspråk.

Hittills har diskussionen kretsat mycket kring ordförrådet i enlighet med slutsatserna 1 och 2a). Slutsatserna i 2b) och 3) handlade om språkets struktur och grammatiska kategorier, så även här gäller det för läraren att bygga en fungerande bro mellan elevens vardagsspråk och dess grammatiska kategorier och det skolspråk eleven möter i andra sammanhang.

Grammatik förekommer inte i någon större utsträckning i modersmålsämnets nuvarande centrala innehåll eller kunskapskrav: modersmålets struktur nämns i alla årskurser, men "grundläggande regler för språkriktighet" är enbart ett kunskapskrav på mellanstadiet. I den reviderade kursplanen ändras det med tanke på att "grundläggande regler för språkriktighet" nu även förekommer i kunskapskraven för årskurs 7-9. I kommentarmaterialet är det dock fortfarande tydligt att man inte ser grammatiska kunskaper som ett mål

i sig utan bara som ett redskap, "ett hjälpmedel för att kunna uttrycka det man vill" (Skolverket, 2021a, s. 6). Det är visserligen rätt, eftersom grammatiska strukturer är ett redskap, men samtidigt ska denna insikt inte trivialiseras, som är risken i den reviderade kursplanen, eftersom det inte går att nå målet utan hjälpmedlet, som min undersökning dessutom har visat att eleverna saknar. I själva verket befinner sig eleverna därigenom än längre ifrån en annan målformulering i kommentarmaterialet, som kan tyckas än viktigare: "Genom att veta hur man uttrycker sig korrekt är det möjligt att själv styra hur man vill bli uppfattad av andra människor i sammanhang där man använder sitt modersmål." (2021a, 6). Om hjälpmedlet ska kunna vara verksamt behöver det tränas. Därför tror jag att modersmåls lärare trots allt behöver lägga större fokus på de hjälpmedel som grammatiken tillhandahåller.

Vilka grammatiska kategorier eller vilken struktur behöver modersmålsämnet ta upp för att stärka elevernas skolspråk? Inte heller i den reviderade kursplanen förekommer tydliga formuleringar om vilka grundläggande regler eller grammatiska begrepp som behöver tas upp. Det är inte så konstigt med tanke på hur olika elevernas modersmål kan vara och detta påpekar kommentarmaterialet. (Skolverket, 2021a) Men det som är konsekvensen av denna öppenhet är att stor vikt läggs på modersmåls lärarens profession och förmåga att identifiera vilka grammatiska områden som är viktiga för eleverna att utveckla. I enlighet med frågorna om det aktiva ordförrådet bör modersmåls läraren ställa sig följande frågor: Vilka grammatiska kategorier och begrepp har eleven med sig till undervisningen – antingen hemifrån eller från undervisningen i svenska eller annan språkundervisning? Vilka grammatiska kategorier och begrepp behöver modersmåls undervisningen ge eleven möjlighet till att utveckla för att kunna uttrycka sig i olika formella sammanhang och för olika syften?

Det språkliga brobygget är alltså en ständigt pågående process som inte heller är klar när bron är färdigbyggd: bron måste även underhållas. Det uttrycker kursplanen när man börjar syftestexten med orden: "Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära." (Skolverket, 2021b). Det verkar kanske självklart, men det är en självklarhet vi modersmåls lärare behöver påminna oss om dagligen.

Referenser

- Enström, I. (2004). *Ordens värld: svenska ord – struktur och inläring*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hipkiss, A. M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser. En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Umeå Universitet.
- Skolverket. (2021a). *Kommentarmaterial till kursplanen i modersmål utom nationella minoritetsspråk*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=7862>
- Skolverket. (2021b). *Modersmål utom nationella minoritetsspråk*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f1d15c2d8f/1622621619908/Modersm%C3%A5l.pdf>
- Ohlsson, E. (2016). *Språkutvecklande arbetssätt och skolspråk. (Examensarbete)*. Gävle: Akademin för utbildning och ekonomi. Avdelningen för humaniora, Högskolan i Gävle. Hämtad från: <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:1119645/FULLTEXT01.pdf>
- Olvegård, L. & Andersson Varga, P. (2017). *Vardagsspråk och skolspråk*. Ur Skolverkets modul: Tolka och skriva text. Del 2. Göteborgs universitet. Hämtad från: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/2c-nyanlanda/Grundskola/001_tolka-skriva-text/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M1_1-9_02A_Vardagsspr%C3%A5k.docx
- Salahmeh, E.-K. (u.å.). *Manual för bedömning av skolordförråd steg 1–3*. Språkens Hus. Hämtad från: http://www.sprakenshus.se/sites/default/files/editor-fileupload/Manual%20Bed%C3%B6mning%20av%20skolord-f%C3%B6rr%C3%A5d_0.pdf
- Westergren, B. (2020). *Skolspråk för modersmålselever – ett ovant språk?* Hämtad från: <https://sites.google.com/skola.lund.se/bfi-i-lunds-kommun/forskningscirklar/rapporter-ii/skolspr%C3%A5k-f%C3%B6r-modersm%C3%A5lselever-ett-ovant-spr%C3%A5k>

Translanguaging – Stämmer nyanlända elevers upplevelse med några av de fördelar med translanguaging som forskningen lyfter fram?

Sandra Pileman

Nyckelord: translanguaging – nyanlända-forskning-vetenskaplig grund-elevperspektiv

Sammanfattning

Utvecklingsartikeln bygger på en undersökning som genomfördes inom Skolverkets riktade insatser nyanlända och flerspråkiga elevers lärande våren 2020. Totalt medverkade ett trettiotal nyanlända elever i årskurs sju, åtta och nio, på en kommunal grundskola. Eleverna svarade på frågor via Google formulär en gång i februari månad och en gång i juni månad. Syftet var att undersöka: Upplever nyanlända elever att translanguaging bidrar till en djupare förståelse av ämnet, på vilket sätt? att translanguaging bidrar till det svagare språkets (svenska) utveckling, på vilket sätt? Enligt tillfrågade elever råder det en samstämmighet att translanguaging bidrar till en djupare förståelse av ämnet, samtidigt upplever majoriteten inte att translanguaging bidrar till det svenska språkets utveckling. Denna studie har visat på betydelsen att få in elevernas perspektiv på sitt lärande. Det är inte självklart att de upplever undervisning i linje med forskning - att translanguaging bidrar till det svagare språkets utveckling. Området är mycket viktigt att belysa då skolsystemet behöver bli bättre på att utbilda utrikesfödda elever. Elevernas röster från det praktiska klassrummet saknas många gånger och det är därför viktigt att elevperspektivet ges utrymme.

Bakgrund

Enligt skollagen 2010:800 kapitel 3. 12 a § är en nyanländ elev någon som har bott utomlands och som nu är bosatt i Sverige. Eleven ska ha börjat på sin utbildning efter ordinarie terminsstart i årskurs ett eller senare. Efter fyra år i svensk skola räknas inte eleven som nyanländ längre.

Antalet flyktingar som kommit till Sverige de senaste åren har varit stort. Under 2015 kom 160 880 asylsökande varav 70 835 var barn och 35 370 var ensamkommande under 18 år (Cummins 2017). År 2019 presenterades resultaten från 2018 års PISA. Resultaten visar att skillnaden i resultat mellan inrikesfödda och utrikesfödda fortsätter öka. En del av förklaringen till denna utveckling är; att elevernas genomsnittliga ålder vid invandringen har ökat, att eleverna kommer från länder med en generellt sett lägre utbildningsnivå, samt från områden som präglats av väpnade konflikter under lång tid. Gruppen elever som invandrat före sju års ålder har resultat i nivå med elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige. Ovan har redogjorts för att det finns ett stort behov i Sverige att undersöka hur undervisningen kopplat till nyanlända och flerspråkiga elever kan utvecklas så att förutsättningarna för lärande ökar och resultaten höjs. Skolsystemet behöver bli bättre på att utbilda utrikesfödda elever.

Målet med Skolverkets riktade insatser är att erbjuda nyanlända och flerspråkiga elever en utbildning av hög och likvärdig kvalitet. Målet är högre måluppfyllelse och förbättrade förutsättningar för goda kunskapsresultat. Utifrån bland annat Jim Cummins och Gudrun Svenssons forskning och beprövad erfarenhet på skolan så valdes translanguaging som ett utvecklingsområde inom Skolverkets riktade insatser med antagandet att det skulle bidra till förbättrade kunskapsresultat bland nyanlända och flerspråkiga elever.

Translanguaging, handlar om att på ett medvetet sätt använda elevernas bakgrund och flerspråkighet som resurs i undervisningen och möjliggöra att alla språk används i lärandet. Med detta menas inte bara modersmål utan även andra semiotiska resurser som skapar mening; gester, ljud, bilder och VR - Virtual Reality (Cummins, 2017; Garcia, 2018; Svensson; 2017). "Transspråkande är inte en undervisningsmetod i traditionell bemärkelse utan snarare ett synsätt som genomsyrar undervisningen. Läraren tillämpar transspråkande med genomtänkta strategier oavsett undervisningsmetod," (Svensson 2017, 51). Fördelar som forskningen lyfter fram är att translanguaging:

- kan bidra till en djupare och mer omfattande förståelse av ämnet
- kan bidra till det svagare språkets utveckling
- ger elever större möjligheter att lösa kognitivt avancerade uppgifter
- kan underlätta integrationen mellan sådana som är nybörjare och sådana som redan behärskar språket
- gör att elever framstår som kompetenta i stället för bristfälliga
- stärker elevens identitet.
- kan underlätta kontakterna och samarbetet mellan hem och skola

Enligt Ofelia Garcí'a och Li Wei, så ses translanguaging som flerspråkiga personers förmåga att pendla mellan språk, och behandla de olika språk som utgör deras repertoar som ett integrerat system (Garcia och Wei, 2018:44) Elevernas olika språk betraktas inte som avgränsade system, utan alla språken ses som en helhet och språkinlärning handlar om att integrera nya språk i den repertoar man redan har. På det sättet underhåller eleven och bygger vidare på de språk som den har med sig till skolan. Garcia och Wei beskriver att translanguaging inte bara handlar om språk och kunskap utan också om identitet och social rättvisa. När skolan vågar utmana en enspråkig norm och tillåter flera språk i klassrummet, oavsett ämne, får de flerspråkiga eleverna större tillit till sig själva och känner stolthet över sin bakgrund.

Jim Cummins beskriver att alltsedan 1960-talet så har det påvisats ett samband mellan utveckling av tvåspråkighet och elevernas språkliga, kognitiva och kunskapsmässiga utveckling. De positiva effekterna uppstår vid så kallad additiv tvåspråkighet, vilket innebär att elever lägger ett andra språk till sin verktygs-låda samtidigt som de fortsätter utvecklas begreppsligt och kunskapsmässigt på sitt modersmål. Kognitiva fördelar som nämns är uppmärksamhetskontroll och arbetsminne, och inom språk märks medvetenhet om språkets struktur och funktioner. När tvåspråkighet innebär att elever "subtraherar" sitt modersmål till förmån för det dominerande skolspråket så uppvisar inte eleverna metaspråkliga eller kognitiva fördelar. Det finns alltså positiva samband mellan utvecklingen av färdigheter på förstaspråket och motsvarande utveckling på andraspråket. Att det sker en överföring av färdigheter, strategier och kunskap är förklaringen till att undervisning på ett minoritetsspråk eller icke-dominerande språk inte medför negativa konsekvenser för utvecklingen av kunskapsrelaterade färdigheter på det dominerande språket (Cummins, 2017:139). Att det kan ske en överföring förklaras med att det finns en gemensam underliggande förmåga Common Underlying Proficiency. Teorin benämns ofta som Cummins isbergmodell.

Ett viktigt citat att beakta är: "Att lära sig ett språk är dock inte bara en kognitiv process. De budskap barn och föräldrar tar emot av värdet av deras modersmål och kultur påverkar i hög grad deras motivation att använda och lära sig det språket," (Cummins 2017, 151). Begreppet interkulturalitet syftar till att understryka relation, samspel och utbyte mellan grupper i motsats till begreppet mångkultur som syftar på att lära känna och tolerera människor från olika kulturer. Man kan tycka att det inte spelar så stor roll vilka begrepp som används, men det handlar om hur man ser på elevens bakgrund, språk och erfarenheter som resurs och hur dessa kan samspela snarare än att finnas sida vid sida som något som ska tolereras. Skolans bemötande av flerspråkiga elever och deras förmåga att tillvarata de erfarenheter de bär med sig är avgörande för motivation, språk, identitets- och kunskapsutveckling.

Den svenska skolan har traditionellt undervisat nyanlända elever i att först lära sig svenska för att sedan gå vidare till de olika ämnena i kursplanen. Idag har alla elever rätt till undervisning i skolans alla ämnen från första skoldagen. Translanguaging är ett sätt att kunna erbjuda ämnesundervisning för nyanlända elever, parallellt med att de lär sig det nya språket svenska.

En viktig aspekt som Elisabeth Elmeroth (2017) understryker är att en nyanländ elev i snitt behärskar vardagsspråket efter två år, men att det tar fyra till åtta år att tillägna sig skolspråket. Ju äldre barnen är vid ankomst desto längre tid tar det att tillägna sig skolspråket. Det beror på att kraven på språk som eleven behöver kunna blir större för att möta de kognitiva utmaningarna. Innehållet blir mer abstrakt högre upp i årskurserna och kamraterna har ett utvecklat ämnesspråk. Wayne Thomas och Virginia Collier sammanfattar detta med: "... there is no shortcut to the development of cognitive academic second language proficiency and to academic achievement in the second language. It is a process that takes a long, long time" (Elmeroth 2017, 51). Mot denna bakgrund är det mycket betydelsefullt om ämnesundervisning kan göras tillgänglig på modersmål och samspela med skolspråket och andraspråket.

När implementering, utveckling och utvärdering av translanguaging sker är det relevantt att även inrymma elevernas röster och fånga vad som behöver förbättras och förtydligas under utvecklingsprocessen utifrån elevernas perspektiv.

Syfte och frågeställning/problemformulering

Syftet är att undersöka hur eleverna ser på translanguaging när det används i klassrummet. Frågeställningen är följande:

Stämmer nyanlända elevers upplevelse med några av de fördelar med translanguaging som forskningen lyfter fram?

- att det bidrar till en djupare och mer omfattande förståelse av ämnet
- att det kan bidra till det svagare språkets utveckling

Metod

Undersökningen bygger på kvalitativa studier. Enligt Bryman är kvalitativ forskning snarare inriktad på ord än siffermässiga mätmetoder och tyngden ligger på en förståelse av den sociala verkligheten baserat på hur deltagarna tolkar verkligheten (Bryman, 2001). Resultat uppstår på grund av samspel mellan individer och inte "av företeelser som finns därute och som är åtskilda från dem som är inbegripna i konstruktionen av dem" (Bryman 2001, 250). I denna undersökning är det deltagarnas perspektiv – vad de uppfattar som viktigt och betydelsefullt – som är utgångspunkten och detta liksom att undersökningen är gjord i elevernas naturliga miljö är signifikant för kvalitativa studier, enligt Bryman (2001). Kvantitativa inslag finns dock då cirkeldiagram och procentsatser fått återspegla elevernas svar på gruppnivå. Detta för att kunna dra en generell slutsats på gruppnivå. Kvantitativa mått finns i fråga ett, tre och sju.

Efter att fem lärare i en utvecklingsgrupp på skolan arbetat med att implementera translanguaging i ett tiotal ämnen, fick samtliga nyanlända elever åk sju, åtta och nio svara på frågor via enkät/Google formulär en gång i februari månad och en gång i juni månad under lektionstid. Frågorna som besvarades var identiska och syftet med tillvägagångssättet var att följa om eleverna upplevde att translanguaging som förhållnings-sätt vid planering och genomförande av undervisning blev mer tydligt framträdande i undervisningen, samt fånga elevernas upplevelse av translanguaging avseende frågeställningarna för denna utvecklingsartikel: Stämmer nyanlända elevers upplevelse med några av de fördelar med translanguaging som forskningen lyfter fram?

- att det bidrar till en djupare och mer omfattande förståelse av ämnet
- att det kan bidra till det svagare språkets utveckling

Eftersom translanguaging ingick i ett av utvecklingsområdena inom Skolverkets riktade insatser så har klimatet varit sådant att eleverna uppmuntrats att använda sitt modersmål, samt digitala verktyg för att möjliggöra att alla språk används i lärandet. Totalt medverkade ett trettiotal elever. Formulären har följts upp med att elever fått utveckla sina resonemang individuellt och under pågående arbete i klassrummet. Elevernas utveckling muntligt av sina svar har skett ostrukturerat och ägt rum dels i anslutning till enkäten och under andra lektionstillfällen när det givits tillfälle att diskutera frågeställningarna som är i fokus för denna utvecklingsartikel. Svaren har därefter analyserats i utvecklingsgruppen bestående av 5 lärare och slutsatser dragits. Lärares pedagogiska reflektioner har skett i grupp och individuellt.

Frågor ställda i Google formulär:

1. Tycker du det är bra att använda alla dina språk i klassrummet? JA NEJ
2. Förklara ditt svar på fråga 1
3. Lär du dig mer om du får förklaringar på ditt modersmål, till exempel av en kompis, studiehandledare eller lärare som förklarar på ditt modersmål, även se film från Studi? JA NEJ
4. Förklara ditt svar på fråga 3
5. Vilka ämnen använder du ditt modersmål i när du lär dig?
6. Förklara ditt svar på fråga 5.
7. Hade du velat använda ditt modersmål mer under lektionerna? JA NEJ

I kvalitativa undersökningar finns det forskare som menar att begreppen validitet och reliabilitet, inte är av speciell betydelse för undersökningar som återges i den här utvecklingsartikeln (Bryman, 2001).

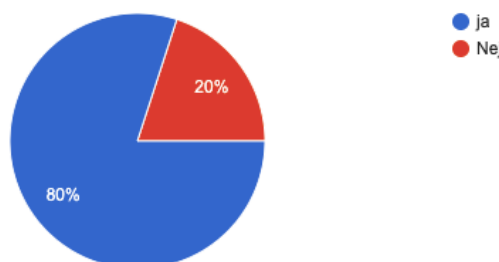
En sak man ska ha med sig när man läser resultaten är att eleverna högst troligt velat utveckla sina svar än mer, men varit begränsade av sin språkliga förmåga. Vid en del tillfällen har studiehandledare kunnat hjälpa eleverna att utveckla sina svar. Eleverna har alltid haft möjlighet att ställa frågor till den lärare som varit närvarande när de fyllt i enkäten och haft möjlighet att översätta via Google translate.

Resultat och analys

Enligt tillfrågade elever bidrar translanguaging till en djupare förståelse av ämnet, men det finns också en föreställning om att det sker på bekostnad av svenska språkets utveckling. Det framträder i följdfrågan till fråga 1 där det ges möjlighet att förklara sitt svar på frågan: Tycker du det är bra att använda alla dina språk i klassrummet?

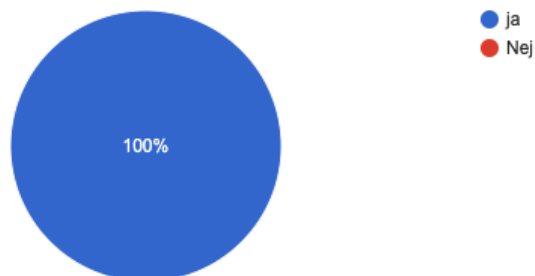
ÅK 7: 1. Tycker du det är bra att använda alla dina språk i klassrummet? (svenska, urdu, pashto, somaliska, dari, arabiska, turkiska, grekiska, serbiska, engelska, mm)

15 svar



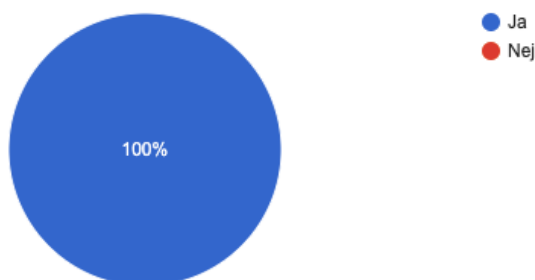
ÅK 8: 1. Tycker du det är bra att använda alla dina språk i klassrummet? (svenska, urdu, pashto, somaliska, dari, arabiska, turkiska, grekiska, serbiska, engelska, mm)

10 svar



ÅK 9: 1. Tycker du det är bra att använda alla dina språk i klassrummet (svenska, urdu, somaliska, engelska, mm)

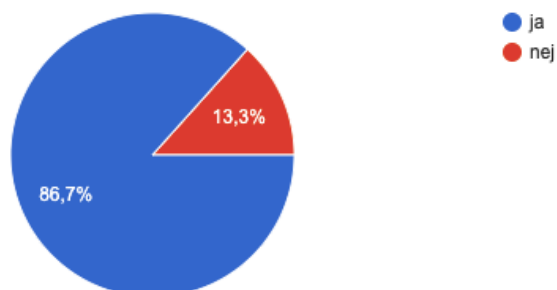
15 svar



En övervägande del av eleverna anser att de lär sig mer på lektionerna när de använder sig av sitt modersmål. Mest framträdande är det hos de elever som är nya i svenska språket och som varit i Sverige noll till två år.

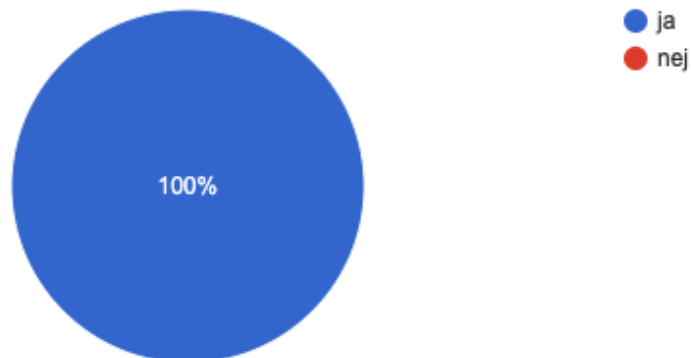
ÅK 7: 3. Lär du dig mer om du får använda ditt modersmål under lektionerna?

15 svar



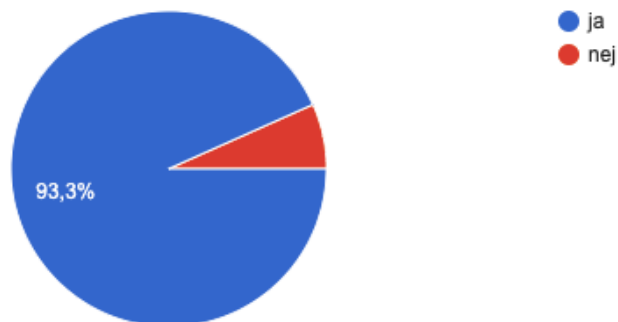
ÅK 8: 3. Lär du dig mer om du får använda ditt modersmål under lektionerna?

10 svar



ÅK 9: 3. Lär du dig mer om du får förklaringar på ditt modersmål, t.ex. av en kompis, studiehandledare eller lärare som förklarar på ditt modersmål, även se film från Studi ?

15 svar



Det eleverna återkommer till är att de förstår bättre och en elev använder till och med uttrycket att modersmålet är "en bro till att bli bättre". Vanliga svar till att man vill använda sitt modersmål är att man vill förstå bättre och inte glömma sitt modersmål.

Dock finns det elever som anser att användandet av modersmål missgynnar lärandet. En elev uttrycker att det blir kaos i huvudet när han ska blanda det han lärt sig på svenska med modersmål.

Eleverna är också medvetna om den omgivning de befinner sig i och ser språket som ett verktyg i ett socialt sammanhang. Om ingen annan pratar modersmålet finns ingen anledning att använda sig av det.

En elev skriver att hon är ensam i klassen att kunna hennes språk och att det inte är någon som förstår hennes språk i klassrummet. Ett citat inrymmer betydelsen av i vilket sammanhang språket talas. "Nej, för att jag är i en miljö var nästan alla pratar svenska så det är lättare att förstå."

Vanliga svar till att man inte vill använda sitt modersmål mer, är att man tycker man förstår bättre nu, och att man inte vill använda modersmålet för att man vill lära sig svenska:

"Nej jag vill inte använda mitt modersmål i lektionerna för att jag vill lära mig utan översättning"

"För att lära mig mer"

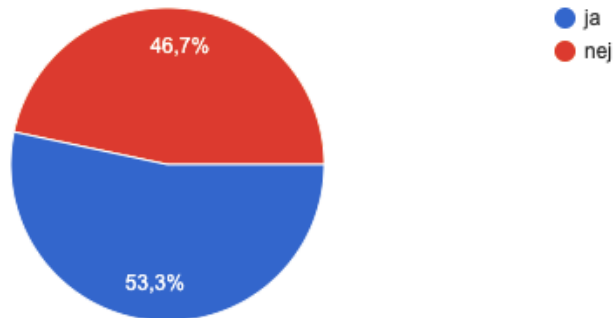
"Nej, jag vill inte använda mitt modersmål mer i läsningen, för jag vill arbeta mer på svenska."

"För att om jag använder det mer jag ska inte lära mig svenska"

"Nej för att jag vill prata mer svenska"
"De inte bra att använda modersmål så mycket"
"Nej, så jag kan lära mig svenska snabbare"

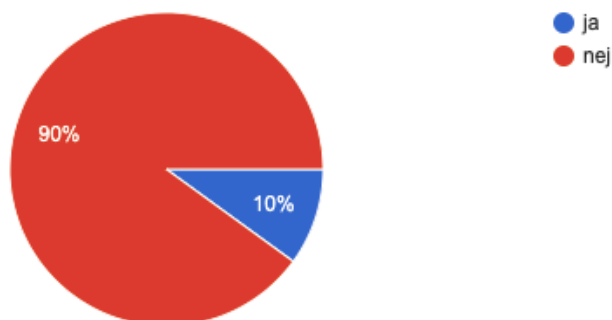
ÅK 7: 7. Hade du velat använda ditt modersmål mer under lektionerna?

15 svar



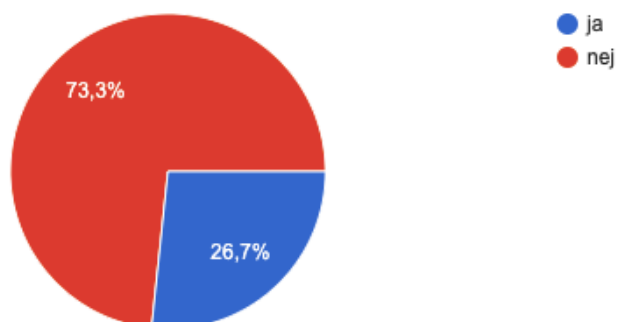
ÅK 8: 7. Hade du velat använda ditt modersmål mer under lektionerna?

10 svar



ÅK 9: 7. Hade du velat använda ditt modersmål mer under lektionerna?

15 svar



I åk 9 ger eleverna särskilt uttryck för att det är svenskan som är det viktiga.

"Det är okej till en gränsen liksom man måste ha också fokusera på svenska inte att lärarna ska säga på svenska och sen du vänder sig mot vänner så att dom ska svara för dig på dhari på de sättet är det svårt att lära sig."

”Om du vill lära i Svenska du måste prata svenska”

Vid de diskussioner som ägt rum i utvecklingsgruppen bestående av lärare, urskildes en faktor som betydligt mer signifikant än övriga vad gäller att translanguaging inte upplevs av eleverna gynna det svagare språkets utveckling och det är att det är en pedagogisk utmaning att synliggöra att translanguaging gynnar det svenska språkets utveckling. Att planera för undervisning med translanguaging som förhållningssätt upplevde lärarna i gruppen fungerade förhållandevis bra. Vid genomförandet av lektionerna funderade lärarna mycket kring när eleverna ville ha möjlighet att översätta ord och begrepp: innan en genomgång? under en genomgång eller efter en genomgång? Alla lärare upplevde det som allra svårast att synliggöra att translanguaging gynnar det svenska språkets utveckling i synnerhet desto mer komplicerat ämnet var.

I analysen har lärarna också lyft att samhällets norm och medvetenhet om att svenska är majoritetsspråk troligtvis präglar svaren. I årskurs nio framträdde även tydligt medvetenheten hos eleverna att svenska är ett behörighetsgivande ämne till gymnasiet.

Slutsatser och diskussion

I likhet med vad Cummins (2017) och Svensson (2017) kommit fram till upplever nyanlända elever att translanguaging ger en djupare förståelse av ämnet. I motsats till vad forskningen pekar på så råder det en stark föreställning hos eleverna i denna studie att translanguaging missgynnar svenskan.

Medvetenheten om att svenska är majoritetsspråk och att normen ofta är att undervisningen ska bedrivas på svenska, påverkar troligtvis föreställningen om translanguaging bland eleverna. En elev uttrycker ”Ska du lära dig svenska, måste du prata svenska”. Den föreställningen ger fler elever uttryck för.

Historiskt har tidigare förhållningssätt till flerspråkighet påverkats av politiska, koloniala och sociala maktstrukturer (Elmeroth 2017). I Sverige blir det till exempel synligt när man studerar samernas historia. Samerna förbjöds att tala samiska och utöva sin religion i början på 1600-talet. Så sent som på 1960-talet förbjöds samiska och romska barn att tala samiska och romani i skolan. Föreställningar att modersmålet stör utvecklingen av andraspråket har genom historien lett till att barn förbjöds att tala det i skolan. Detta började ifrågasättas under 1960-talet och då dök begreppet ”halvspråkighet” upp, (Elmeroth, 2017:20) att man utvecklar språket för det vardagligt nära på modersmålet, och för det som har med skolan att göra på andraspråket, följaktligen utvecklades inte något av språken till fullo ansåg man då.

Under en period menade man att det är viktigt att hålla isär olika språk, ”den dubbla enspråkighetsnormen. Detta ifrågasattes i slutet av 1990-talet, då kodväxling blev ett centralt begrepp (Elmeroth, 2017:69). Elevcitaten ”Ska du lära dig svenska, måste du prata svenska” ger uttryck för ett synsätt som präglat det svenska samhället och svensk skola historiskt, det vill säga att modersmålet anses störa utvecklingen av andraspråket.

Resultatet i denna studie visar att det är viktigt att i större utsträckning förklara för elever att användning av modersmålet i olika lärandesituationer, är en möjlighet till djupare förståelse samt utveckling av svenska språket. Det är viktigt att synliggöra att det inte utesluter en positiv inlärningskurva i svenska såsom en del elever ger uttryck för, utan snarare bidrar till det svagare språkets utveckling.

Elevernas svar och reflektioner ger uttryck för att det är en stor pedagogisk utmaning, att synliggöra det svagare språkets utveckling när undervisningen intar translanguaging som förhållningssätt. Nyanlända elevers upplevelse av translanguaging stämmer överens med forskning vad gäller att det ger en djupare förståelse av ämnet, men inte med forskningens resultat att det gynnar det svagare språkets utveckling. Enligt tillfrå-

gade elever råder det en samstämmighet att translanguaging bidrar till en djupare förståelse av ämnet, samtidigt upplever majoriteten inte att translanguaging bidrar till det svenska språkets utveckling.

Skolbakgrund och svenska språkets utveckling är individuellt, vilket också gör det viktigt att som lärare vara ödmjuk och lyssna in varför någon elev vill göra på ett visst sätt. Skolforskning är generell men utveckling sker på individnivå. Om det finns en sak denna studie visat så är det betydelsen att alltid få in elevernas perspektiv på sitt lärande. Mer viktigt än resultaten i sig, är att som lärare alltid förhålla sig öppen och låta eleverna vara med och påverka och reflektera kring sitt lärande. Vid ett tillfälle skulle en elev se *Pojken i randig pyjamas* hemma och eleven som var från Afghanistan påmindes om att hon kunde ha undertexten på sitt modersmål inte svenska. "Nej" sa hon, "Jag ska bo i Sverige. Jag vill inte tillbaka till Afghanistan."

Referenser

Bryman, Alan (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever – Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.

Elmeroth, Elisabeth (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur

García, Ofelia, Wei, Li (2018) *Translanguaging flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Skollagen (200:800) Skollag (2010:800) Svensk författningssamling 2010:2010:800 t.o.m. SFS 2021:452 - Riksdagen

Svensson, Gudrun (2017). *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur.

Följ arbetet ytterligare genom webbsidan:

<http://www.burlov.se/nyanländaslärande>

Flerspråkiga lärmiljöer för integration på lika villkor?

Jaana Nehez, Maria Lundqvist, Ntonika Konomi, Branislav Nacic, Sofie Johansson

Sammanfattning

Denna artikel beskriver ett aktionsforskningsprojekt med syfte att främja flerspråkiga lärmiljöer. Frågeställningen är vilka kritiska aspekter som kan identifieras i lärares och studiehandledares arbete att organisera flerspråkiga lärmiljöer. Förståelse för detta är viktigt för skolledare, lärare och studiehandledare för att kunna stärka flerspråkiga elevers lärande. Chefer på avdelningen för flerspråkighet på Skol- och fritidsförvaltningen i Helsingborg och en lektor har tillsammans med elva studiehandledare och fem lärare på fyra skolor genomfört en aktionsforskningsstudie och ur ett praktikteoretiskt perspektiv analyserat observationer, intervjuer och enkäter kopplade till gemensamma aktioner. Analysen synliggör fyra kritiska aspekter: kommunikation, anpassningar av undervisning, roller och tid. Slutsatsen är att studiehandledningen har inkluderats i undervisningen och att samarbetet mellan lärare och studiehandledare har förbättrats. Variationen i omfattningen och kvaliteten i förbättringarna är dock stor. Analyserna indikerar att kunskapen om flerspråkighet behöver stärkas på alla nivåer för att flerspråkiga lärmiljöer ska realiseras.

Nyckelord: flerspråkighet; kritiska aspekter; praktikarkitekturer; samarbete; studiehandledning

Bakgrund

När elever med ett annat förstaspråk än svenska får använda sitt eller sina "starkaste språk" (Skolverket, 2018) i skolan skapas en språklig mångfald som utgör en resurs för deras lärande. Denna språkliga mångfald benämns flerspråkighet eller transspråkande, ett begrepp som markerar gränsöverskridande rörelse mellan språk (Garzia & Wei, 2014). Flerspråkiga lärmiljöer i skolan främjar elevers språkutveckling, identitetsutveckling och kunskapsutveckling (jfr Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, 2012; Skolverket, 2018). Användning av flerspråkiga resurser i skolan ökar dessutom elevers möjligheter att bli insiktsfulla medborgare med ett interkulturellt och demokratiskt förhållningssätt.

Forskning om flerspråkighet pekar på möjligheter och utmaningar i arbetet med att skapa flerspråkiga lärmiljöer. Möjligheter är exempelvis flerspråkigt stöd i undervisningen och individuella anpassningar (Skolverket, 2018). Det flerspråkiga stödet kan bestå av verbalt språkligt stöd och multimodala resurser (García & Wei, 2014). Ett verbalt språkligt stöd är studiehandledning på modersmålet, en stödåtgärd som har funnits i skolan sedan slutet av 1990-talet för att främja flerspråkiga lärmiljöer. Studiehandledningen är en temporär åtgärd för eleven att nå kunskapsmålen (Skolförordningen, 2011). Eleven ska i studiehandledningen tillsammans med en handledare få använda sitt starkaste språk som ett redskap i lärandet (Skolverket, 2018). Studiehandledning kan som ett pedagogiskt sammanhang således bidra till flerspråkiga lärmiljöer i och med att det utgör en flerspråkig aktivitet som omfattar minst två språk (Rosén & Wedin, under utgivning). Wedin med flera (2017) betonar dock att studiehandledning har en perifer position i skolan. De har observerat att studiehandledare placeras i andra lokaler än i de ordinarie undervisningslokalerna, inte får den information som krävs för att de ska kunna utföra sitt uppdrag och ibland används som resurser där det inte finns behov. Studiehandledare görs heller inte delaktiga i skolans pågående utvecklingsarbete. Även Skolinspektionens (2017) kvalitetsgranskning av studiehandledning i årskurs 7-9 pekar på brister gällande såväl mängden studiehandledning som kvaliteten i studiehandledning.

Karlsson (2019) har identifierat att verbalt språkligt stöd även kan utgöras av kamrater genom interaktion med dessa. Rosiers (2016) liksom Üsal, Jakobson, Molander och Wickman (2018) har sett att gruppinteraktio-

ner till skillnad från helklassaktiviteter främjar transspråkande; helklassamtal begränsar elevernas möjligheter att uttrycka sig och skapa mening. Helklassundervisning tenderar att fokusera inläring av vissa begrepp och fraser utan att främjar utveckling av elevernas förståelse av begreppen och fraserna. Elevernas möjligheter att utveckla sin förmåga att samtala och uttrycka sig på undervisningsspråket blir begränsad. En sådan förståelse kan utvecklas när eleverna ges möjligheter att uttrycka sig i samtal i mindre grupper.

När det gäller multimodala resurser har Wedin med flera (2017) observerat att studiehandedare använder digitala medier för översättning och för att tillhandahålla elever undervisningsmaterial på deras förstaspråk. Språkligt och multimodalt stöd krävs för att kunna skapa flerspråkiga lärmiljöer även när studiehandedare inte deltar i undervisningssammanhang.

Något som Karlsson (2019) har identifierat som avgörande för organiseringen av flerspråkiga miljöer är individuella anpassningar till elevernas behov, intressen och kunskaper; flerspråkiga elever har varierande erfarenheter och kunskaper samt därmed olika behov. Karlsson poängterar därmed vikten av att utgå från elevernas behov vid organiseringen av flerspråkig undervisning. Om anpassningar görs kan eleverna fortsätta utveckla sina kunskaper inom ett specifikt ämne. Sådana anpassningar kräver att kunskaper om elevernas behov, intressen och kunskaper har förvärvats. Skolinspektionen (2010) visar i sin kvalitetsgranskning på brister i detta förvärvande.

En utmaning kopplat till flerspråkiga lärmiljöer som har identifierat i forskningen om densamma är att skolledare och lärare ser flerspråkighet som en brist snarare än en tillgång i undervisningen. Bristperspektivet dominerar i både styrdokument (Siekkinen, 2017) och i de faktiska undervisningspraktikerna (Bravo Granström, 2019; Lindberg, 2011). Bravo Granström (2019) har identifierat att lärare skiljer på språken och det är lärarens språk som används utan att elevens starkaste språk inkluderas. Även lärare som har en positiv attityd till flerspråkighet har svårt för att organisera flerspråkiga lärmiljöer; de vet inte hur de praktiskt ska göra för att åstadkomma det (Skolverket, 2018). Cummins (2001) betonar att bristperspektivet i lärares undervisning, oavsett vad det beror på, får negativa effekter för elevernas självtillit och därmed kunskapsutveckling. Samsyn bland alla aktörer om att flerspråkighet är en tillgång i skolverksamheten främjar organisering av flerspråkiga lärmiljöer (Skolverket, 2018).

Syfte och frågeställning

De identifierade utmaningar som beskrivs ovan identifierades, inför det aktionsforskningsprojekt som presenteras i denna utvecklingsartikel, på de skolor som vi inom Skol- och fritidsförvaltningen (SFF) i Helsingborg verkar för. Våra uppföljningar visade att vi inte säkerställde en flerspråkig lärmiljö för alla elever som hade behov av en sådan på grund av brister i organisering av flerspråkiga lärmiljöer och i samarbete mellan lärare och studiehandedare. Trots ett omfattande arbete med central organisering av studiehandedning levde vi exempelvis inte upp till Skollagens formuleringar om nyanlända elevers rätt till studiehandedning (Skollagen, 3 kapitlet §12). Studiehandedningen uppnådde heller inte sin fulla potential och studiehandedare fick inte tillräckliga underlag från lärare för att kunna erbjuda kvalitativ studiehandedning.

Vårt aktionsforskningsprojekt syftade till att främja flerspråkiga lärmiljöer och på så vis skapa förutsättningar för integration på lika villkor. Den fråga som studeras utifrån projektet är: Vilka kritiska aspekter kan identifieras i lärares och studiehandedares arbete att organisera flerspråkiga lärmiljöer? Kritiska aspekter definieras som avgörande situationer, händelser och förutsättningar som kan ha en positiv eller negativ utgång för organiserandet av flerspråkiga lärmiljöer (jfr Zimmerman Nilsson, Nehez m. fl., 2019). Att utveckla kunskap om kritiska aspekter i egna utvecklingspraktiker är centralt för att kunna åstadkomma fortsatta förbättringar utifrån just dessa aspekter (jfr Nehez & Blossing, 2020).

Metod

Aktionsforskningsprojektet genomfördes av chefer på avdelningen för flerspråkighet, en lektor, elva studiehandedare och fem lärare på fyra skolor (tre grundskolor och en gymnasieskola med introduktionsprogram). Chefer och lektor hade rollen som forskare, medan lärare och studiehandedare var medforskare. Lärarna och skolorna valdes ut utifrån rekommendationer från studiehandedare utifrån att vi önskade att lärare som har goda intentioner att främja flerspråkiga lärmiljöer skulle medverka.

Aktionerna i projektet bestod i att skapa förbättrade förutsättningar för lärare och studiehandedare att samarbeta för att kunna erbjuda nyanlända elever flerspråkiga lärmiljöer. I praktiken genomfördes fem övergripande aktioner under ett år, från april 2019 till april 2020. I Tabell 1 anges vad respektive aktion bestod i, varför aktionen genomfördes liksom när och av vem/vilka.

Tabell 1: Fem övergripande aktioner i aktionsforskningsprojektet.

Vad?	Varför?	När?	Vem?
Dialog med rektorer om förutsättningar för lärare och studiehandedare att samarbeta	Rektorer förmodades kunna skapa förutsättningar för samarbete rörande schema, lokaler etc.	Kontinuerligt under året	Chefer
Inspiration om rådande kunskapsläge inom flerspråkighetsfältet för rektorer, lärare och studiehandedare	Inputen förmodades kunna inspirera skolledare, lärare och studiehandedare	Augusti 2019	Chefer
Tillhandahållande av och utbildning i digitalt undervisningsmaterial och lärverktyg för flerspråkiga lärmiljöer (Studi) för lärare och studiehandedare	Materialet (undervisningsfilmer med tillhörande quiz och begreppsöversikter, allt på svenska och åtta andra språk) förmodades kunna utgöra en resurs för lärare, studiehandedare och elever	Kontinuerligt under året	Chefer
Tillhandahållande av stödstrukturer för samarbete mellan lärare och studiehandedare	Stödstrukturer som planerings-mallar och plattformar för lärare att dela planeringar och material via förmodades underlätta kommunikation	Augusti-oktober 2019	Chefer och lektor
Dialog med lärare och studiehandedare om förutsättningar för samarbete	Dialoger förmodades bidra till insikt om vad som främjade och begränsade flerspråkiga lärmiljöer och ge vägledning framåt i skapandet av förutsättningar	Kontinuerligt under året	Chefer och lektor

Med aktionerna försökte vi skapa förutsättningar för sådant som i forskning identifierats som kritiska aspekter för att organisera för flerspråkiga lärmiljöer. De skulle bidra till att förflytta studiehandedarnas position från perifer till central (jfr Wedin m fl., 2017). De strävade vidare efter att förbättra samarbetet mellan lärare och studiehandedare och därmed interaktionen dem emellan (jfr Skolverket, 2018; Wedin m fl., 2017). De strävade dessutom till att förse lärare och studiehandedare med flerspråkiga lärverktyg (jfr García & Wei, 2014; Wedin m fl., 2017).

För att studera kritiska aspekter har vi inspirerats av praktikteori, vilket innebär att vi betraktar organisering och samarbete som praktiker med specifika mål, i vårt fall flerspråkiga lärmiljöer. Vi definierar i enlighet

med teorin om praktikarkitekturer en praktik som säganden, göranden och relateranden mellan individer i en specifik tid för att åstadkomma ett specifikt mål (Henning Loeb m fl., 2019). För att förstå varför en praktik formas som den gör måste såväl individernas intentioner och vad som sker i en praktik som strukturer eller villkor som formar praktiken beaktas. Strukturerna formar praktikerna; de kan möjliggöra praktiker, men också motverka dem. De ordnar säganden, göranden och relateranden på specifika sätt. Samtidigt kan säganden, göranden och relateranden förändra strukturerna, vilka är av tre slag: kulturella-diskursiva (diskurser, idéer, föreställningar och språk), materiella-ekonomiska (föremål, lokaler och fysiska resurser) och sociala-politiska (makt, solidaritet och hierarkier). För att förändra en praktik kan såväl säganden, göranden och relateranden som strukturer behöva förändras. Det är således centralt att identifiera vilka strukturer i organiserings- och samarbetspraktiker som möjliggör respektive begränsar flerspråkiga lärmiljöer och vilka säganden, göranden och relateranden som rubbar rådande strukturer. Just detta är att identifiera kritiska aspekter, det vill säga avgörande situationer, händelser och förutsättningar, som påverkar utfallet av de studerade organiserings- och samarbetspraktikerna i positiv eller negativ bemärkelse i förhållande till det som eftersträva, nämligen flerspråkiga lärmiljöer.

För att kunna besvara frågeställningen om kritiska aspekter som kan identifieras i lärares och studiehandledares arbete att organisera flerspråkiga lärmiljöer samlades primära data via observationer, intervjuer och enkäter. Enkäter, ett mellanting mellan intervjuer och enkäter, innebär att informanter får ett frågeformulär med ett begränsat antal öppna frågor (Berg, 2007). Metoden möjliggör att kontinuerligt få data från flera individer under en viss period. Frågornas öppna karaktär lämnar tolkningsutrymme till individen. Observationer förväntades kunna fånga kritiska aspekter i faktiska praktiker och förutsättningarna för dessa. Intervjuer förväntades kunna bidra till en fördjupad förståelse för de faktiska praktikerna och förutsättningarna för dem. Enkäter förväntades kunna bidra till en fördjupad förståelse av avgörande situationer, händelser och förutsättningar samt fånga eventuella förändringar i dessa. Observationer, intervjuer och enkäter fokuserade flerspråkighet och kritiska aspekter för dessa. Under observationerna och intervjuerna skrevs anteckningar. Fältanteckningarna från observationerna kompletterades med fotografier på exempelvis arbetsuppgifter och material. Även sekundärdata användes för att besvara frågan, närmare bestämt dokument i form av lärares planeringar på lärplattformar och statistik på användning av det digitala flerspråkiga lärverktyget Studi. Såväl primära som sekundära data presenteras i tabell 2. I tabellen anges fokus och omfattning samt tid för insamling för respektive datainsamlingsmetod.

Tabell 2: Översikt över fokus, omfattning och tid för insamling gällande respektive datainsamlingsmetod.

Metod	Fokus och omfattning	Tid för insamling
Observationer	En lektion hos respektive lärare där elev/elever fick studiehandledning, dvs fem lektioner a 45-60 minuter	December 2019 – januari 2020
Intervjuer	Uppföljande individuella intervjuer med respektive lärare efter varje observation, dvs fem intervjuer a 30 minuter Uppföljande fokusgruppintervjuer med studiehandledare efter varje enkätinsamling, dvs två fokusgruppintervjuer a 30 minuter	December 2019 – januari 2020
Enkäter	Två omgångar med frågor till såväl lärare som studiehandledare	November 2019 och mars 2020
Dokument	Lärares planeringar Användarstatistik gällande Studi	Augusti 2019 – maj 2020 Augusti 2019 – april 2020

Insamlad data behandlades anonymt och analyserades tematiskt (Braun & Clarke, 2006) med fokus på kritiska aspekter för organisering för flerspråkiga lärmiljöer. Efter en första genomläsning identifierades meningsbärande enheter genom färgmarkeringar i underlaget. De meningsbärande enheterna klustrades i underkategorier och kategorier, vilka sammanfogades till övergripande teman. Dessa presenteras under resultat och analys.

Resultat och analys

Analysen synliggör fyra kritiska aspekter i lärares och studiehandledares arbete för organisering av flerspråkiga lärmiljöer: kommunikation, anpassning av undervisningen, rolltagande och tid.

Kommunikation

Lärare uttrycker att kommunikationskanaler är avgörande för att lärare och studiehandledare i samarbete ska kunna organisera flerspråkiga lärmiljöer. Vilka och hur många kommunikationskanaler som nyttjas varierar. I vissa fall sker kommunikationen enbart via mejl. I andra fall används lärplattformar där både elev och studiehandledare får samma information, vilket underlättar studiehandledares arbete:

Mitt samarbete med ämnesläraren har förbättrats väldigt mycket eftersom läraren delar med sig av lektionsplanering och länkar till Studi i förväg och jag går till lektionen påläst och har möjlighet att hjälpa eleven (inkät, studiehandledare).

Ibland sker kommunikationen också under undervisningstillfällena. Vid en observation är studiehandledarna aktiva i dialogen med läraren genom att ställa frågor, delge erfarenheter och dela med sig av sådant som en elev har sagt under själva studiehandledningen. Vid enstaka tillfällen förekommer kommunikation ytterligare via möten mellan undervisningssituationer.

Även vad som kommuniceras mellan lärare och studiehandledare varierar. Någon lärare delar sina digitala "tavelanteckningar" från lektionen, andra kommunicerar planeringar med länkar till flerspråkiga resurser, och ytterligare några delar allt undervisningsmaterial. Ju mer av det som eleverna behöver för sin inläring som kommuniceras desto bättre. Några lärare och studiehandledare kommunicerar vidare om elevens kunskapsutveckling och behov:

När studiehandledare ägnar tid med ämnesläraren för att få reda på vilka svårigheter eleven har och vilken hjälp eleven behöver förenklar arbetet med eleven (inkät, studiehandledare).

Studiehandledare kan vägleda lärare om vilket språk eleven behöver i olika sammanhang. En lärare berättar att hen tidigare översatte uppgifter till engelska för att sedan utifrån uppmuntran från studiehandledaren övergå till att formulera vissa uppgifter på svenska.

Anpassning av undervisningen

Gemensamma anpassningar av undervisningen är en kritisk aspekt i lärares och studiehandledares arbete att organisera flerspråkiga lärmiljöer. Sådana anpassningar utgörs av planering av att studiehandledare kan delta i undervisningssituationen, gemensamt konstruerande av flerspråkigt undervisningsmaterial, användning av olika flerspråkiga lärvverktyg, anpassade undervisningsmetoder och anpassning av fysisk lärmiljö.

Studiehandledare i undervisningen översätter, förklarar begrepp och hur flerspråkiga resurser kan användas samt blir en röst för elever genom att delge elevers frågor och resonemang till såväl läraren som klassen. Under en fysiklektion om tröghet delger studiehandledaren, efter att ha samtalat med eleven, att eleven ska köra halkkörning dagen därpå. Läraren blir varse att eleven har kunnat koppla undervisningens

innehåll till sådant som är aktuellt för eleven i fråga. Några lärare påpekar att de har utvecklat sin förståelse av vikten av studiehandledning genom att studiehandledarna har deltagit under lektionerna.

I samarbete konstruerar några lärare och studiehandledare flerspråkigt undervisningsmaterial så att eleven får göra uppgifter och prov på sitt starkaste språk:

En av de största förändringarna jag gjort är att jag efter varje avsnitt ger eleverna ett blad med sammanfattande frågor av avsnittet som de ska jobba med tillsammans med sina [studie]handledare. Bladet innehåller frågor på svenska, med två svarkolumner, en för svar på det egna språket och en för svar på svenska (enkät, lärare).

Lärare delar i sina planeringar relevanta länkar till flerspråkiga lärverktyg med elever och handledare. Någon använder verktygen vid enstaka tillfällen för att påminna om att de finns. Andra använder verktygen kontinuerligt i undervisningen. Enligt studiehandledare främjar verktygen elevernas förståelse av ämnesspecifika begrepp. Användarstatistik bekräftar en utökad användning av det flerspråkiga lärverktyget Studi. Vissa studiehandledare begränsas dock av att verktygen inte omfattar deras handledningsspråk. Andra använder verktygen oavsett.

Lärare försöker anpassa undervisningssituationen genom att skapa utrymme för dialog mellan studiehandledare och elev:

Efter en kort stund in i filmen stoppar läraren filmen och ställer frågor till det som filmen handlar om. Ett exempel på en sådan fråga är: Vad säger vi om miljöpåverkan av den här energikällan? Flera av eleverna svarar samtidigt. Studiehandledaren samtalar parallellt med den elev hen handleder (observation).

Alla lärare gör dock inte sådana pauser, speciellt inte i klasser med få elever som får studiehandledning. Lärare försöker vidare visa, rita och förklara mycket samt använda ett enklare språk utan att göra avkall på fysikaliska termer. En annan strategi är att anpassa uppgifter utifrån elevernas språkkunskaper i svenska. I en av de observerade klasserna arbetar en elev med en individuell uppgift medan övriga arbetade i grupp utifrån, något läraren motiverar med att eleven är nyanländ och varken kan svenska eller engelska.

Anpassning av miljön sker i en klass med enbart en elev som får studiehandledning genom att eleven och studiehandledaren placeras längst fram för att inte störa övriga under lärarens föreläsningar och genomgångar. Var eleven placeras i förhållande till sin studiehandledare är en kritisk aspekt för att skapa en flerspråkig lärmiljö:

Elever med studiehandledare är överlag aktiva i undervisningen. Två elever ett par rader bakom mig utgör ett undantag. (...) En av dem har hörlurar på sig under genomgången och den andra är försjunken i sin dator. Dessa elever har sin studiehandledare på plats, men studiehandledaren sitter i bänkraden framför (observation).

En medveten placering vid studiehandledaren är viktig både för flerspråkighet och för ljudnivån i klassrummet. Studiehandledning kan försvåra arbetsron för övriga elever, även om lärare överlag hävdar att så inte är fallet. Enligt studiehandledare störs studiehandledningen ibland av övriga elever, vilket resulterar i att några studiehandledare går ut för att få arbetsro.

Rolltagande

Vilka roller ämneslärare och studiehandledare tar respektive tilldelar varandra är en kritisk aspekt i arbetet att organisera för flerspråkiga lärmiljöer. Rolltagande rör förutom rollfördelning mellan lärare och studiehandledare vilken roll studiehandledaren tar i förhållande till elevens lärande samt vilken roll eleven själv tar.

Läraren, som planerar och genomför undervisningen samt bedömer elevernas kunskaper, behöver kunskap om eleven. Studiehandledaren har en roll att bidra till sådan kunskap. I vilken utsträckning läraren inhämtar eller får tillgång till sådan kunskap varierar i praktiken. Några studiehandledare anger att de tar till sig information från läraren och undviker att påverka lärarens planering. Andra är mer proaktiva:

Studiehandledaren tar även egna initiativ för att stärka samarbetet och kunna skapa bättre förutsättningar för eleverna. [Hen] söker exempelvis ofta upp mig för att stämma av och diskutera uppgifter (intervju, lärare).

Några lärare betonar vikten av att studiehandledare är drivna, ser till att få tillgång till lärplattform och föreläsarfilmklipp i undervisningen för att underlätta för elever. Studiehandledare påpekar vikten av att lärare faktiskt efterfrågar och beaktar studiehandledarens kunskap om eleven.

Roller som studiehandledare tar gentemot elever är kamrat, översättare, kritisk vän och medlärande. I kamratarollen skapas en relation till eleven. En lärare påpekar dock att:

detta kan ta lite för mycket tid av lektionen, innan [studiehandledaren och eleven] kommer igång att prata om det de verkligen ska prata om (winkat, lärare).

Observationer och studiehandledare egna beskrivningar pekar på att deras huvudsakliga roll består i att översätta, förklara på flera språk och säkerställa att eleven förstår. I rollen som kritisk vän ger studiehandledare vidare elever kontinuerligt återkoppling i lärandeprocessen samt stödjer och utmanar eleven. Denna roll framkommer i jämförelse med övriga elever som får vänta på lärarens hjälp. Slutligen intar studiehandledare som inte har aktuell ämneskompetens en roll som medlärande; de lär sig om ämnet tillsammans med eleven. Lärarna beskriver detta som positivt, men också som ett dilemma när handledarna ställer frågor som går över huvudet på eleverna. Alla identifierade roller verkar centrala för en flerspråkig lärmiljö och avvägningar mellan dem verkar vara en utmaning.

Den roll eleven intar i förhållande till den flerspråkiga lärmiljö som lärare och studiehandledare försöker organisera är avgörande för deras möjligheter att lyckas i sitt försök. Några studiehandledare försöker få eleverna att förstå nyttan med studiehandledning och hur flerspråkiga lärverktyg kan främja lärande. Huruvida enskilda elever uppvisar en sådan förståelse varierar.

Tid

Tid är en kritisk aspekt för lärare och studiehandledares samarbete att organisera flerspråkiga lärmiljöer. Tid omfattar tid för samplanering, schemaläggning och omfattning av studiehandledning, tid för ämnet och användning av elevens tid.

En och samma lärare kan ha olika tid för samarbete med olika studiehandledare. I vissa fall krockar lärarens och studiehandledarens schema. Hur mycket studiehandledare är på en skola påverkar vidare möjligheterna till samplanering. Både lärare och studiehandledare skattar att de ägnar mer tid åt att samplanering idag än tidigare, men önskar alla mer tid.

När studiehandledningen sker och i vilken omfattning varierar. Lokaltillgång, lärares och studiehandledares schema alternativt elevernas behov kan vara styrande. Framför allt dominerar schemaläggning, vilket får negativa konsekvenser för eleverna eftersom de har olika behov:

I en klass med tre arabisktalande elever har respektive olika behov av handledning, vilket också innebär olika omfattning i tid. En är självständig och kan språket, en annan behöver ett visst stöd, men samarbetar mycket med en av de andra eleverna i klassen och den tredje har stort behov av studiehandledning (intervju, lärare).

Elever får i genomsnitt studiehandledning en av tre lektioner i veckan i det ämne som observeras. Schemaläggning utifrån elevernas behov underlättas om det finns flera elever med samma språk i en klass, eftersom studiehandledaren då har mer tid i klassen.

Både lärare och handledare betonar att studiehandledning är tidskrävande och behöver få ta tid för att komma elevernas lärande till godo. En lärare känner sig stressad över att hinna med ämnesinnehållet:

Att man får pausa [för översättning] jämt gör att allting tar mycket längre tid. Jag tycker jämt att jag aldrig hinner allt det som jag skulle vilja säga och berätta under lektionerna. Det tar också fler lektioner att under varje avsnitt dela klassen och göra samma sak två gånger (hälften var) och att lägga två lektioner kring varje avsnitt på de sammanfattande frågorna. Totalt sett är det det jag tycker försvårar arbetet mest med det hela att allting tar längre tid och att jag måste stryka saker från undervisningen och inte alls hinner allt som jag önskar (wnkät, lärare).

Konsekvensen blir att läraren och inte använder flerspråkiga lärverktyg, vilket medför att elever behöver agera på egen hand, utanför lektionstid, för att få en flerspråkig lärmiljö.

Hur elevernas tid används i undervisningssituationen är slutligen avgörande vid organisering av en flerspråkig lärmiljö. När läraren helt förlitar sig på studiehandledaren som garant för en flerspråkig lärmiljö uppstår brister i lärmiljön varje gång studiehandledaren inte är närvarande:

Läraren ställer frågor om vad som transporteras runt i blodet och utifrån vad eleverna svarar så förklarar läraren. Eleven som ska ha studiehandledning deltar inte aktivt i den dialogen, utan skriver enbart ner det som läraren skriver på "tavlan" (observation).

Lärare berättar att elever blir handfallna och inte får mycket gjort utan sina studiehandledare. Även studiehandledare betonar att elever som inte kan svenska inte vågar vara aktiva på lektionerna. Observationer visar att elever med studiehandledare på plats överlag engagerar sig i undervisningen.

Slutsatser och diskussion

Resultatet synliggör kritiska aspekter i lärares och studiehandledares samarbete med positiv eller negativ utgång för organiserandet av flerspråkiga lärmiljöer. Här försöker vi förstå resultaten och blicka framåt utifrån syftet att främja flerspråkiga lärmiljöer för integration på lika villkor.

Trots goda ambitioner hos alla involverade och aktioner baserade på forskning, framgår att det är svårt att organisera flerspråkiga lärmiljöer. Utifrån vår praktikteoretiska utgångspunkt tolkar vi att svårigheterna har med föreställningar och kompetens att göra (jfr kulturella-diskursiva strukturer, i avsnittet metod). Det som lärare, studiehandledare och skolledare gör formas delvis av föreställningar. Variationen i vilka kommuni-

kationskanaler som används, vad lärare kommunicerar till studiehandledare och vice versa, i rollfördelning och interaktion, i samplanering samt i de anpassningar lärare gör i undervisningen pekar på olika förståelse och kunskap hos berörda om vad flerspråkiga lärmiljöer är och vad som krävs för att organisera sådana. Precis som Skolverket (2018) påtalar brister således kunskaperna trots en uttryckt positiv attityd och vilja till att i samarbete organisera flerspråkiga lärmiljöer. Att en elev erbjuds studiehandledning som en av få anpassningar av undervisningen för att skapa en flerspråkig lärmiljö konkretiserar det bristperspektiv i förhållande till flerspråkighet som Rosén och Wedin (under utgivning) framhåller. Bristande förståelse och kunskap motverkar lärares anpassningar av undervisningen för flerspråkiga lärmiljöer. De anpassningar som görs kan i vissa fall kanske till och med motverka elevens lärande. Ett förenklat språk i klassrummet, specifika uppgifter till elever som inte kan svenska samt att studiehandledare tar ut elever ur klassrummet kan vara sådana motverkande anpassningar. Och hur påverkar studiehandledare i klassrummet flerspråkiga elevers interaktion med andra elever? För att elevers flerspråkighet ska nyttjas som en resurs i undervisningen behöver således föreställningarna i vissa fall förändras. Med ändrade föreställningar och ökad kunskap kan lärare och studiehandledare göra anpassningar av undervisningen som stödjer flerspråkiga lärmiljöer. Sådana förändringar av föreställningar innebär ofta förändrade föreställningar hos all personal i verksamheten, även hos skolledare (jfr skolkultur, Nehez & Blossing, 2020).

Våra resultat synliggör en upplevelse av brist på tid för samarbete och organisering av flerspråkiga lärmiljöer. Även detta exemplifierar hur undervisningspraktiker påverkas av strukturer (jfr materiella-ekonomiska strukturer, i avsnittet metod). Tid organiseras i olika ledningspraktiker på huvudmannanivå och rektorsnivå, vilka därmed påverkar lärares och studiehandledares möjligheter att samarbeta. Även på dessa nivåer formas organiseringen av flerspråkiga lärmiljöer av rådande föreställningar. Våra resultat visar att studiehandledningen ofta planeras utifrån vad som är möjligt schemamässigt snarare än utifrån elevernas behov (jfr Karlsson, 2019). Att så är fallet indikerar bristande förståelse och kunskap hos skolledare på olika nivåer. Hur skolledare organiserar för flerspråkiga lärmiljöer kan emellertid även formas av andra strukturer, till exempel materiella-ekonomiska strukturer för deras ledningspraktiker. Att vissa studiehandledare har så många elever att de inte kan handleda alla i undervisningssituationen utan känner sig nödgade att gå ut ur klassrummet antyder att det skulle kunna vara fallet; det är ekonomi snarare än elevens behov som styr.

Våra resultat konkretiserar vidare hur lärares och studiehandledares praktiker påverkar varandra. Lärares planeringspraktiker påverkar studiehandledares arbete och kan antingen främja eller begränsa möjligheterna för studiehandledarna att genomföra sitt uppdrag. De variationer i rollfördelning mellan lärare och studiehandledare som vi har identifierat visar på olika maktförhållanden (jfr sociala-politiska strukturer, i avsnitt metod) som formar lärares och studiehandledares praktiker. Om läraren av olika anledningar inte delger studiehandledaren den information denne behöver och vice versa blir undervisningspraktikerna andra än i de fall där sådan information delges. Studiehandledares praktiker och roller kan med andra ord också påverka lärares planering av undervisningen och i bästa fall berika densamma.

Slutsatsen är vi har påbörjat initieringen av flerspråkiga lärmiljöer och integration på lika villkor. Studiehandledning har integrerats i undervisningen i stället från att separeras från andra flerspråkiga resurser i undervisningssituationen. Likaså har samarbetet mellan lärare och studiehandledare förbättrats. Utifrån identifierade kritiska aspekter kan vi emellertid konstatera att omfattningen och kvaliteten i förbättringarna varierar. Aktionerna har inte varit tillräckliga för att förändra förståelse och kunskap hos involverade. Förståelsen och kunskapen om flerspråkighet behöver stärkas på alla nivåer för att studiehandledning och flerspråkiga lärverktyg ska nyttjas till sin fulla potential och för att flerspråkiga lärmiljöer ska realiseras. Av de kritiska aspekter vi har identifierat kan vi se att följande främjar organisering av flerspråkiga lärmiljöer och därmed kan användas för att tydliggöra vårt önskade läge i vårt fortsatta arbete för flerspråkiga lärmiljöer:

- forum för utbyte av relevant information mellan lärare och studiehandledare
- användning av studiehandledare i undervisningen
- gemensam konstruktion av flerspråkigt undervisningsmaterial
- användning av flerspråkiga lärverktyg
- anpassning av undervisningsstrategier och fysisk lärmiljö för att skapa förutsättningar för studiehandledning
- anpassning av undervisningssituationen så att flerspråkighet främjas även då studiehandledare inte medverkar
- tydlig rollfördelning mellan lärare och studiehandledare och förståelse av hur studiehandledare bidrar till flerspråkiga lärmiljöer beroende på vilka roller i relation till eleven som studiehandledaren antar
- tid för samplanering och undervisning i ämnet
- planering av studiehandledning efter elevernas behov
- strategisk användning av elevens tid i undervisningen

Aktionsforskningsprojektet indikerar som helhet att organisering av flerspråkiga lärmiljöer kräver många avvägningar. Det finns anledning att utveckla de föreställningar som skolledare, lärare och studiehandledare baserar sina handlingar på samt undersöka vilka strukturer som möjliggör respektive begränsar organisering av flerspråkiga lärmiljöer på olika nivåer och på olika skolor. I varje unikt fall gäller det att synliggöra vilka strategier som används och att följa upp i vilken mån dessa strategier räcker för att tillgodose varje elevs specifika behov. Skolledare på huvudmannanivå bör följa upp och stödja skolornas arbete att organisera för och utveckla kunskap om flerspråkiga lärmiljöer. Rektorer och chefer för studiehandledare bör tillsammans med personal kartlägga elevers behov av studiehandledning, organisera studiehandledning utifrån det, följa upp kritiska aspekter i lärares och studiehandledares samarbete och organisera för utveckling av lärares kunskap om flerspråkighet som en resurs. Lärare och studiehandledare bör tillsammans formulera vad som måste kommuniceras för elevers utveckling och lärande. Lärare bör vidare säkerställa en flerspråkig lärmiljö även då studiehandledaren inte kan närvara i undervisningen samt nyttja studiehandledares kompetens för att anpassa undervisningen efter elevers behov. Studiehandledare bör slutligen reflektera över den egna rollen gentemot lärare och elever. Det krävs alltså ytterligare aktioner för ett så kallat interkulturellt förhållningssätt i våra skolor där vi erkänner elevers flerspråkiga kunskaper samt bekräftar deras tidigare erfarenheter och deras rätt att använda sitt starkaste språk i skolan (jfr Skolverket, 2018).

Referenser

- Berg, G. (2007). *RUC i gränslandet mellan akademi och skola. En utvärdering av RUC vid Umeå universitet.* (Working Paper in Teacher Education No. 1). Umeå: Umeå Universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bravo Granström, M. (2019). *Teachers' Beliefs and Strategies when Teaching Reading in Multilingual Settings. Case Studies in German, Swedish and Chilean Grade 4 Classroom.* (Doktorsavhandling). Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.* New York: Palgrave Macmillan.
- Henning Loeb, I., & Langelotz, L. & Rönnerman, K. (red.) (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer.* Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.) (2012), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt, 5:2012.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Karlsson, A. (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum.* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Science No. 86). Malmö: Malmö Universitet.
- Lindberg, I. (2011). Fostering multilingualism in Swedish schools: Intentions and realities. I R. Källström & I. Lindberg (red.), *Young urban Swedish: Variation and change in multilingual settings* (149-172). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nehez, J. & Blossing, U. (2020): Practices in different school cultures and principals' improvement work, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2020.1759828
- Rosén J. & Wedin, Å. (under utgivning). *Studiehandledning på modersmål som stöd för nyanlända elevers lärande: Ett exempel på ambivalens inom svensk skola.*
- Rosiers, K. (2016). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. I B. Paulsruud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin (red.), *New Perspectives on Translanguaging an Education.* Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Siekkinen, F. (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare*, 1(17), 27-51.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska.* Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2017). *Studiehandledning på modersmålet i årskurs 7-9.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket (2018). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning. Forskning för skolan*. Stockholm: Skolverket.

Svensk författningssamling. (2011). *Skolförordning (SFS, 2011:185)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svensk författningssamling. (2018). *Skollag (SFS, 2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wedin, Å., Rosén, J. & Straszer, B. (2017). Transspråkande i studiehandledning som pedagogisk praktik. *Liseten*, 1, 16-19.

Zimmerman Nilsson, M-H., Nehez, J., Bengtsson, M., Fagerström, A., Göransson, M., Hassel, M., Lagerhall, S., Petersson, J. & Reinhold, K. (2019). *Kartläggning av spridning i fyra kommuner inför utveckling av modell för att dela och sprida resultat från samverkansprojekt*. Projekt rapport inom ULF:s Karlstadnod 2019. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Ünsal, Z., Jakobson, B., Molander, B., & Wickman, P. (2018). Language use in a multilingual class: A study of the relation between bilingual students' languages and their meaning-making in science. *Research in Science Education*, 48(5), 1027–1048.

Lässtrategier inom naturvetenskapligt orienterade texter

“Om jag tycker att jag inte förstår läser jag det igen, men lite argare”

Emelie Bjurling, Linda Ellinore Lindberg

Sammanfattning

Att läsa naturvetenskapligt orienterade texter kan vara en utmaning för andraspråkselever på gymnasiet eftersom de har en hög lexikal densitet och multimodalitet i form av fackord, bilder, diagram, formler. Detta projekt undersöker vilka lässtrategier andraspråkselever använder och är hjälpta av i kemiämnet genom att ge undervisning i tre strategier och att låta eleverna svara på fyra olika enkäter. En mindre grupp elever har även ingått i en observjuggrupp.

Förstudien visade att många elever sällan läser läroboken. Det sker vanligtvis enbart inför prov. Eleverna har inte heller några utarbetade lässtrategier för att hämta kunskap ur naturvetenskapligt orienterade texter. Efter undervisningsupplägget resonerar de elever som deltar i observjuerna om att naturvetenskapliga texter kräver andra strategier än samhällsvetenskapligt orienterade texter. Observjuer och enkäter visar även att elever som behöver förstå enstaka ord föredrar strategin Nyckelord medan de elever som fokuserar på att förstå helheten av lärobokstexten har föredragit strategin THIEVES.

Nyckelord: lässtrategier; andraspråkselever; naturorienterade ämnen; THIEVES; nyckelord; sammanfatta text efter läsning

Bakgrund

Elever med annan språkbakgrund än svenska råkar ofta ut för en dubbel inlärningsbörda: att de behöver lära sig både ämnet och språket (Skolverket, 2014). Trots detta menar Skolforskningsinstitutet (2019) att det inte gjorts många studier gällande användning av lässtrategier hos andraspråkselever. Vår studie fokuserar på lässtrategier för naturvetenskapligt orienterade texter. Vi beskriver hur arbetet med att utveckla undervisningen kring lässtrategier har gått till och vilka strategier eleverna själva anser sig ha störst nytta av när de läser texter i naturvetenskapliga ämnen. Studien har genomförts på Pauliskolan i Malmö, ett stort gymnasium med många program och en varierad elevgrupp med stor språklig heterogenitet. Skolan har under många år arbetat med språkutvecklande ämnesundervisning och läslyftet, men vi har känt ett behov av att fördjupa oss i hur lärare och elever bättre kan arbeta med läsning i de naturvetenskapliga ämnena. Vårt huvudsakliga fokus har legat på andraspråkselever, dels eftersom skolan har ett stort antal flerspråkiga elever, dels eftersom denna kategori elever på skolan upplevs ha särskilt svårt att ta sig an naturvetenskapligt orienterade texter. Vår studie fokuserar mer specifikt på elevernas förståelse av kemitexter.

Syfte och frågeställningar

Vårt huvudsyfte har varit att försöka förstå hur lärare i naturvetenskapliga ämnen bör arbeta med lässtrategier för att möta elevernas utmaningar. Det har vi gjort genom att undersöka vilka lässtrategier andraspråkselever upplever stärker deras förståelse av läroböcker i kemiämnet. Vi har därför frågat oss:

- Hur beskriver eleverna sin användning och nytta av språkutvecklande strategier?
- Vilken lässtrategi anser eleverna gynna dem bäst?

Teoretisk bakgrund

Att lära sig ett nytt språk är en lång och komplex process som kräver mycket tid och engagemang. Att elever på gymnasiet möter alltmer specialiserade och avancerade texter ställer höga krav på deras läsförståelse och ett utvecklat skolspråk (Kouns, 2014). I jämförelse med grundskolan är läroböcker på gymnasiet mer informationstäta och innehåller många fler abstrakta begrepp.

Läsning och förståelse av naturvetenskapliga texter

Texter inom naturvetenskap har typiska språkliga drag som kan vara utmanande för en läsare. Det naturvetenskapliga språket innehåller många vardagsord som används annorlunda, texten är skriven i passiv form, innehåller nominaliseringar och funktionen hos sambandsorden kan vara annorlunda (Lunde, 2016). Skriftspråket har stora likheter med det som används på akademisk nivå och kännetecknas av hög lexikal densitet (Molander, 2016). För att elever ska kunna läsa och förstå naturvetenskapliga texter behöver de vara väl förberedda inför läsandet. Eleverna behöver inte bara relevanta kunskaper inom svenska utan även ha en god förståelse för den naturvetenskapliga vokabulären och texttypen (Hallesson & Visén, 2019; Stolpe, 2016).

För att kunna läsa och förstå texter i naturvetenskapliga ämnen behöver de kännedom om texternas uppbyggnad och struktur, om ord och begrepp, om metaforer och deras användning och om hur olika resurser i texterna, såsom skrift, bilder och tabeller, samspelar med varandra. (Stolpe 2016)

För att hjälpa eleverna till förståelse är det viktigt att undervisande lärare är medveten om de typiska språkliga strukturerna i de ämnesrelaterade texterna eleverna läser (Hallesson & och Visén, 2019). Ett sätt att belysa en texts språkliga mönster är att informera eleverna om vilken *textaktivitet* ämnestexten tillhör. En naturvetenskaplig text kan exempelvis bestå av olika textaktiviteter såsom instruktion, beskrivning eller förklaring (Hallesson, Visén, 2019) och innehåller ofta både verbaltext och multimodala uttrycksformer (Stolpe, 2016).

Lässtrategier för naturvetenskapliga texter

Pauliskolan har under tre år arbetat med Läslyftet där lärarna bland annat studerat modulerna *Lässtrategier för ämnestexter*, *Språk- och kunskapsutvecklande arbete* och *Läsa och skriva text av vetenskaplig karaktär* (Skolverket, lärportalen). Under arbetet blev det tydligt att lässtrategier kan delas in i tre olika grupper: före, under och efter läsning. Efter att ha studerat de olika modulerna på Skolverkets lärportal och studerat Adrienne Gears lässtrategier i *Att läsa faktatexter* valde vi tre lässtrategier som vi bedömde särskilt lämpade för naturvetenskapligt orienterade texter; *THIEVES*; *Nyckelord* och *Sammanfatta text efter läsning* (Gear, 2015).

THIEVES

Lässtrategin *THIEVES* är en metod som kan användas för att utöka läsförståelsen i exempelvis naturorienterade texter (Wejrum, 2016). Syftet med modellen är att lära elever att *förhandsgranska* texten innan läsningen sker och är en akronym av orden: Titles; Headings; Introduction; Every first sentence; Visuals; Ending; So what (Gear, 2015). *THIEVES*-strategin är enligt Gear särskilt viktig för att avkoda texten och avgöra vad som är viktigt i faktatexten eleverna läser. Tanken är att läsaren börjar sin läsning med att utifrån titel, rubriker och multimodala texter, såsom formler, diagram, figurer och tabeller, skapa sig en övergripande förståelse av vad texten handlar om och kunna plocka ut vad som är viktigt i texten (Wejrum, 2016). Efter läsning bör läsaren studera lärobokens sammanfattning av kapitlet och ägna sig åt de frågor som vanligtvis finns i slutet av lärobokens kapitel.

Nyckelord

Lässtrategin *Nyckelord* kan ofta användas i naturvetenskapliga ämnen i syfte att låta eleverna söka upp centrala ord under läsningen för att sedan formulera huvudidén i faktatexten (Gear, 2015). Målet med strategin är att låta eleverna internalisera sina kunskaper men också att utöka sitt ordförråd. Beroende på syftet med läsningen så kan eleverna antingen individuellt eller tillsammans komma överens om vad som ska strykas under (Wejrums, 2016).

Sammanfatta texten efter läsning

Att *sammanfatta texten efter läsning* är en process som kräver att eleverna förstår texten i sin helhet, förstår ord och begrepp och kan omsätta detta till en egenproducerad text utan att kopiera nyckelmeningar, men ändå få med textens kärna (Wejrums, 2016). Arbetsgången beskriver Wejrums (2016) som en komplicerad kognitiv process som i klassrummet är tidskrävande men kan ge eleverna en användbar lässtrategi. Eleverna kan, när de använder den här lässtrategin, sitta enskilt, parvis eller i mindre grupp och arbeta med sammanfattningen. Även Gear beskriver strategin sammanfattning av text i *Att läsa faktatexter*. Gear menar att sammanfattning av text handlar om att både återberätta det lästa medan också att *transformera* kunskapen. Transformera betyder här att eleverna inte bara sammanfattar texten utan också göra ett "omtänkande" av de egna tankarna för att uppnå en fullständig förståelse av texten (Gear, 2015).

Undervisning i lässtrategier

Genom att arbeta aktivt med läsning av texter i undervisningen kan läraren hjälpa eleverna att utveckla och använda sitt naturvetenskapliga språk, vilket i sin tur ökar elevernas kunskap (Larsson & Schoultz, 2019). Skolforskningsinstitutet (2019) lyfter också fram *the Gradual Release och Responsibility model, GRR* som ett sätt att skapa ett medvetet undervisningsupplägg. Modellen beskriver lässtrategiundervisning för elever som ännu inte blivit strategiska läsare. Syftet med GRR är att läraren successivt släpper ansvaret för användningen av lässtrategierna till eleverna. I vår studie har målet varit att eleverna tidigt i sina gymnasiestudier ska få kunskaper kring olika lässtrategier och att dessa internaliseras hos eleverna. Strategin GRR görs i tre olika faser (Skolforskningsinstitutet 2019):

- I fas 1 ansvarar läraren för att erbjuda explicit strategiundervisning. Detta gör läraren enklast genom att stötta eleverna gällande varför, när och hur en specifik strategi kan användas.
- I fas 2 är tanken att läraren ska stötta eleverna i deras läsprocess genom att påminna om olika lässtrategier. Men ansvaret över läsningen ska, i den här fasen, vara delat mellan lärare och elever.
- I fas 3 är det huvudsakligen eleverna som ansvarar för sin strategianvändning.

Metod

För att nå syftet och svara på frågeställningarna har vi genomfört en undersökning i tre steg i årskurs 1 på det naturvetenskapliga programmet:

1. Förstudie: Enkät för att få en första bild av elevers läsning av läroboken i kemi
2. Undervisning med fokus på lässtrategier
3. Uppföljning av elevernas användning av lässtrategier efter undervisning bestående av
 - a. Enkät till alla elever i gruppen (i anslutning till undervisning)
 - b. Observjuer med ett mindre antal elever

Upplägget har bland annat inspirerats av *Educational Design Research* (McKenney & Reeves, 2014) och *Learning Studies* (Marton & Mun Ling, 2007) där syftet är att utveckla och pröva nya undervisningsmetoder som ofta använder sig av för- och eftertester för att "testa" vilka utmaningar eleverna möter och vilken skillnad undervisningen gör.

Förstudie - enkät

Vår undersökning inleddes med en enkät i ett google-formulär där vi försökte utröna hur mycket eleverna läser i läroboken (*Kemiboken 1*) och med vilken medvetenhet eleverna läser och används sig av lässtrategier. Detta gjordes i en förstudie i två klasser i årskurs 1 bestående av totalt 45 elever på det naturvetenskapliga programmet; en klass som ingick i hela studien (klass A) och en parallellklass (klass B) som endast deltog i förstudien. Före förstudien genomfördes en nollstudie i en teknikklass i årskurs 2 innehållande 22 elever. Syftet med förstudien var att testa och utveckla enkätens frågeformuleringar.

Förstudien består av en enkät (se bilaga 2) där eleverna svarade på frågor där de utifrån en femgradig likertskala (Bryman, 2008, s. 145-146) markerade sina svar. I enkäten fanns det även några stängda frågor, som innehöll förbestämda svarsalternativ (Bryman, 2008, s. 236-237). Enkäten innehöll också öppna frågor där eleverna fick möjlighet att formulera sig fritt (Bryman, 2008, s. 231-232). Dessa frisvar har sedan kategoriserats av oss och presenteras i resultatdelen i diagramform tillsammans med mer detaljerade exempel från kategoriseringen. På så sätt hoppades vi kunna ge både en kvalitativ bild av elevernas svar och en bild av fördelningen mellan olika typer av svar (Maxwell, 2010).

Undervisning - lässtrategier

Arbetet med lässtrategier i undervisningen genomfördes i en klass på 23 elever. Val av lässtrategier grundade sig på de tre övergripande grupper av lässtrategier som presenteras i rapporten *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (Skolforskningsinstitutet, 2019); memoreringsstrategier, fördjupningsstrategier och kontrollstrategier som tillsammans ringar in centrala aspekter av elevers läsförståelse. Syftet med att presentera olika tekniker i elevernas läsning har varit att medvetandegöra läsningens betydelse för eleverna och belysa deras möjligheter att både ta kontroll över läsningen men också reparera eventuell brist i läsningen. I undervisningen kring dessa lässtrategier använde vi oss av *Gradual Release och Responsibility model*, som vi nämnt tidigare.

I undervisningsupplägget har vi valt att begränsa oss till de tre lässtrategier som presenterats ovan och som vi anser särskilt lämpade för att användas inom läsning av naturorienterande texter. Vanligtvis handlar undervisning om lässtrategier både om vad eleverna gör före läsning, under läsning och efter läsning. I vår studie har vi försökt arbeta med *THIEVES* före läsning, *Nyckelord* under läsning och efter läsning har eleverna kunna använda strategin *Sammanfatta text efter läsning*.

Uppföljning - enkät och observju

Efter genomgång av de tre lässtrategierna fick samtliga elever i klassen läsa olika delar i kemiboken och därefter svara på enkäter med stängda och öppna frågor om sin användning och upplevelse av strategierna. Enkäten genomfördes i Google Formulär och analyserades och kategoriserades på samma sätt som förstudien.

För att bättre förstå enkätsvaren och elevernas upplevelser och användning av lässtrategier genomfördes även observjuer, en kombination av observationer och intervjuer (Rubin, 2019, s. 102), med fem elever. Vi försökte göra ett så heterogent urval som möjligt bland eleverna som inte vuxit upp i ett svenskspråkigt sammanhang. I urvalet tog vi ställning till elevernas kön, hur länge de har varit i Sverige och tidigare resultat i kemikursen. Urvalet gjordes för att möjliggöra ett mer varierat svarsunderlag. Eftersom skolan i det här skedet av vår studie hade gått över till nätbaserad undervisning valde vi att göra observjuerna via Google Meet, där samtalet spelades in för att sedan transkriberas. Inför observjuerna skickade vi hem ett kuvert till eleverna innehållande ett brev med kort information om hur observjuerna skulle gå till. I brevet bifogades även frågorna vi ville ställa till eleverna gällande deras läsning under observjuerna och deras generella uppfattning av hur de använder olika typer av lässtrategier. I kuvertet fanns även ett förseg-

lat kuvert innehållande, en för eleverna, okänd kemitext ur läroboken, en text som de skulle läsa på meet inför oss. Det förseglade kuvertet öppnades i vår närvaro när observjun började. När eleverna läste utdraget observerade vi *hur* de tog sig an både verbaltexten och den multimodala texten och därefter ställde vi frågor gällande läsningen och elevernas val av lässtrategier. Samtalet kan därför beskrivas som en form av observjuer som används för att fånga upp deltagarnas upplevelser i sitt sammanhang och i direkt anslutning till den aktivitet som observerats (Rubin, 2019, s. 102).

Därefter transkriberades observjuerna. Elevernas svar på våra specifika frågor ringades in och fördes in i en tabell för att vi bättre skulle kunna få en översikt och jämföra svaren. På detta sätt kunde vi få en bild av vilken lässtrategi de upplevde att de hade störst nytta av.

Tabellen tydliggjorde elevernas olika svar och gav oss en djupare förståelse av elevernas reflekterande under vår observju.

Etiska överväganden

När vi i vår studie valde undersökningsgrupp gjordes det i en representativ klass på Pauliskolans naturvetenskapliga program. Klasserna består vanligtvis av en heterogen elevgrupp med övervägande elever som inte vuxit upp i ett svenskspråkigt sammanhang. I våra undersökningar har eleverna redan från början varit medvetna om att deras medverkan var på frivillig basis. I synnerhet under observjuerna blev detta viktigt då vi inte bara observerade eleverna utan även filmade dem när de läste kemitexten, resonerade kring användandet av lässtrategier och besvarade våra frågor. Filmandet skedde efter medgivande från eleverna. Under arbetets gång har det varit viktigt för oss att värna om deras integritet. I vår studie har vi, av den anledningen, valt att anonymisera deltagarna.

Resultat och analys

62% av eleverna läser aldrig eller sällan i läroboken

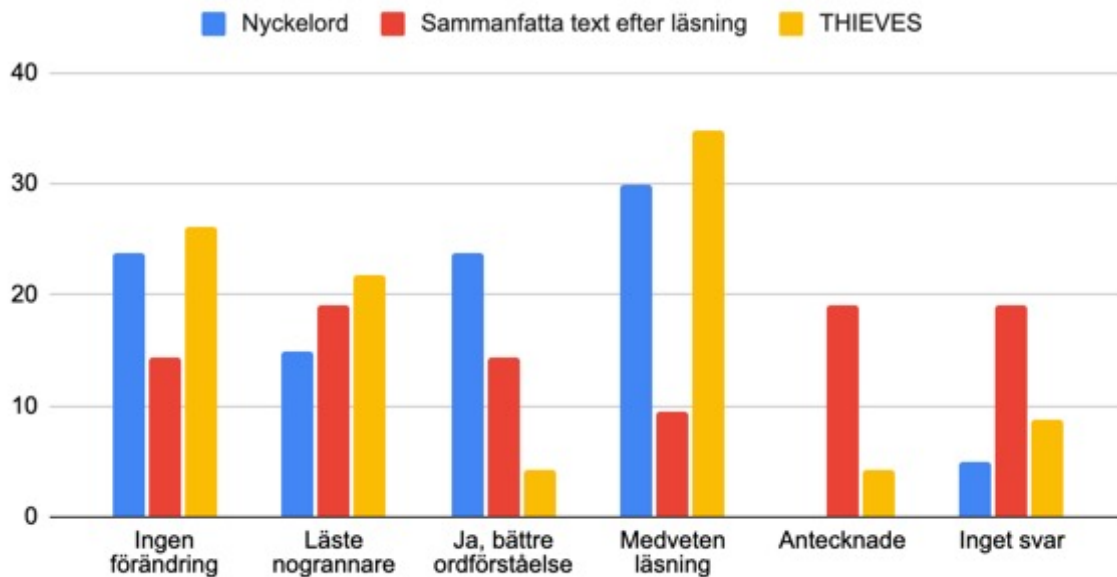
Det som framkommer i förstudien är att 62 % av eleverna aldrig eller enbart inför prov läser i läroboken och enbart 17 % av eleverna i klassen läser i boken varje vecka. På frågan - Hur läser du texter i kemiboken eller andra naturvetenskapliga ämnen? svarade eleverna exempelvis "Läser ganska snabbt, men förstår bara 50% av vad jag har läst" eller "Jag läser inte direkt böcker, utan kollar på videos på youtube för att förstå bättre. Men annars läser jag i boken inför prov. Vilket jag har svårigheter för." På frågan vilka lässtrategier de använde sig av svarade de vanligtvis att de inte hade några. "Inga därför går det åt helvete" eller "Inte så många. Om jag tycker att jag inte förstår läser jag det igen men lite argare". Resultaten, att majoriteten av eleverna inte verkar ha en medveten läsning av texter i kemiläroboken eller att elever mycket sällan läser i läroboken, låg till grund för resten av studiens utformning.

Nyckelord och Thieves hjälper eleverna bäst

När eleverna, efter att vi undervisat dem, skulle beskriva på vilket sätt de läste annorlunda med hjälp av lässtrategierna angav 35% av eleverna att de med *THIEVES* använde en mer medveten läsning, exempelvis att "jag läste långsammare och läste igenom alla rubriker samtidigt som alla kolumnerna". Motsvarande siffra för *Nyckelord* är 30 %. En elev uttryckte exempelvis att "det var enklare att förstå vad texten skulle handla om när man markerade nyckelorden".

Med hjälp av lässtrategin *THIEVES* anser 26 % att deras läsförståelse inte förändras, medan 22 % anser att de läste noggrannare med hjälp av *THIEVES*. Med lässtrategin *Nyckelord* ser vi att 24 % av eleverna anser att den ger dem bättre ordförståelse och en lika stor andel elever anger att att plocka ut nyckelord inte innebär någon förändring jämfört med under tidigare läsning. Elevsvar vi fick var "jag lagt märke till kemiska ord mer" och "jag letade efter viktiga ord som jag tror tillhör ämnet". När det gäller lässtrategin *Sammanfatta text efter läsning* gör vi bedömningen att vi inte kan dra någon slutsats utifrån resultaten.

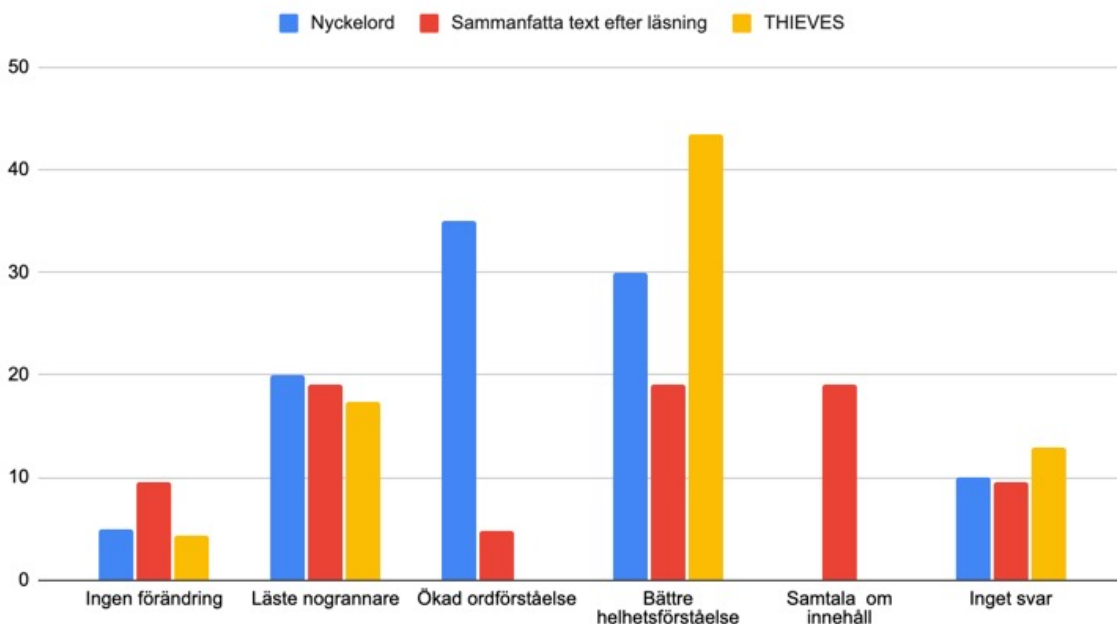
På vilket sätt läste du annorlunda nu jämfört med hur du tidigare har läst?



*Fritextsvar som blivit kategoriserade.

I diagram 6 framgår det att eleverna får en bättre helhetsförståelse när de använder lässtrategin *THIEVES* (44%) och *Nyckelord* (30%). Exempel på elevsvar är "jag ser texten mer tydligt nu, vilket gör att jag förstår det snabbare" och "jag fick en struktur på hur jag ska läsa". Särskilt när det gäller lässtrategin *Nyckelord* upplever eleverna att de får en ökad ordförståelse (35%).

På vilket sätt anser du att strategin hjälpte dig i din läsförståelse?



*Fritextsvar som blivit kategoriserade.

Utifrån enkätresultaten ovan verkar det som att genomgången av lässtrategier ger en ökad förståelse av kemitextens innehåll. De strategier, som enligt elevernas svar, hjälpte dem bäst i sin läsning är *Nyckelord* och *THIEVES*. Strategierna verkar hjälpa dem att bli mer medvetna läsare och de ser fördelar med att även använda strategierna i andra naturvetenskapliga texter.

Eleverna använder THIEVES under observjuerna

Det som framgår tydligast under vår observju är att eleverna använder sig av lässtrategin *THIEVES* vid läsningen. Av de fem elever som intervjuades svarade fyra att de i mindre eller större utsträckning använder sig av *THIEVES* i läsningen av en naturvetenskapligt orienterad text. Däremot är det bara två av eleverna som är medvetna om att de använder *THIEVES* och uttryckligen säger det under sin läsning. De andra eleverna, kan vi märka, använder sig av de strategier som ingår i *THIEVES* men de verkar inte förstå det själva. Istället menar de att de använder sig av *Nyckelord* och att *sammanfatta text efter läsning*. Vi drar här slutsatsen att eleverna inte blivit trygga varken med namnen på de olika lässtrategierna eller kan skilja dem åt. Av de fem intervjuade eleverna var det en elev som föredrog att använda *Nyckelord* och att *Sammanfatta läsningen efter läsning*.

Vår tolkning av elevernas sätt att använda och prata om *THIEVES* är att de verkar anse den vara lämplig och logisk för läsning av naturvetenskapliga texter vilket framkommer i citatet nedan. Eleven nämner exempelvis att hen använder lässtrategin även för läsning i ämnet fysik.

Ja jag är medveten och som jag sagt innan jag har inte använt lässtrategier och jag försöker ändra mina beteende jag försöker använda dem för jag har sett att den hjälpte mig lite grann som tex THIEVES och när jag har tagit reda på THIEVES och sen jag har tagit på SQ3R och jag försöker använda dem använda för fysik den hjälpte mig lite grann och jag fick lite bättre resultat än vad jag fick den förra provet. [sic!]

I citatet ovan förefaller eleven ha tagit till sig lässtrategin *THIEVES*. Men hen har även på egen hand undersökt andra motsvarande lässtrategier (SQ3R) i hopp om att bättre förstå texten och nå bättre måluppfyllelse. Elevernas svar pekar på att de i högre utsträckning verkar tycka att användandet av lässtrategier har betydelse för läsförståelsen.

Eleverna väljer lässtrategi efter texten de läser

När vi under observjuerna frågade på vilket sätt eleverna använde lässtrategier i läsningen av naturvetenskapligt orienterade texter såsom kemitexten beskriver exempelvis elev 1 att hen i huvudsak sammanfattar och fokuserar på svåra begrepp under läsningen. När elev 2 däremot redogör för sin användning av strategier framgår det att hen använder sig av *THIEVES*. "Först jag tittar på bilderna, sen jag läser den röda texten till höger [...] och sen jag läser texten som vanligt".

Även elev 3 verkar vara en medveten läsare som i intervjuerna visar att hen förstår hur hen på bästa sätt ska ta sig an texten. I elev 4:s fall blir det tydligt att användningen av lässtrategier blivit internaliserad eftersom eleven ser strategierna som ett naturligt stöd i läsningen och språkutvecklingen. Det gör eleven genom att stegvis använda lässtrategin *THIEVES* vilket hen tydligt beskriver under observjun.

Något som framkommer under observjuerna är att många elever anpassar sin läsning till den typ av text som de har framför sig. Elev 1 nämner att hen använder samma lässtrategi vid läsning av det hen menar är långa texter. Även elev 2 betonar att textens utformning är viktig för vilken lässtrategi som används. Naturvetenskapliga texter läser hen på ett annat sätt än skönlitterära och samhällsvetenskapliga texter.

Det för att kemi och ex fysiken eh lämpar sig bättre alltså att böckerna är uppbyggda så att det lämpar sig bättre med *THIEVES*, jag tror att det finns mycket texter det är därför [...] det går inte med matte man måste läsa allting [...] jag tror det behövs att den i att använda i biologi vi har inte biologi detta året vi ska behöva den nästa år.

Elev 3 använder samma lässtrategier i alla de naturvetenskapligt orienterade texter som är skrivna på svenska. Men i texter på engelska, som hen är en mer van vid att läsa, nämner eleven däremot att hen använder sig av sökläsning.

Jag använder lässtrategier mest med faktatexter i kemi eller fysik och förhoppningsvis sen i biologi men när jag läser engelska [...] använder jag de jag lärde mig när jag var yngre, läsförståelse på prov, jag går igenom frågorna och kollar på vad frågorna [...] letar upp svaren. Jag markerar svaren.

Eleverna använder lässtrategier när texterna är på svenska

Elev 1 menar att hen tidigare använde olika strategier när hen läste texter på sitt modersmål men gör det inte längre eftersom lässtrategierna nu är automatiserade. Elev 2 däremot menar att hen inte använder samma lässtrategier på svenska och arabiska.

Nej jag använder inte samma lässtrategi, jag tror för det är min modersmål, jag förstår alltid, jag behöver inte använda någon lässtrategi... jag, jag bara läser snabbt.

Liksom elev 2 använder inte heller elev 4 lässtrategier på sitt modersmål, men eleven betonar däremot att eleven behöver strategier i sin läsning på svenska för att förstå bättre. I elev 3:s fall handlar nyttan av lässtrategier snarare om en insikt att lärobokstexterna är mer avancerade och att hen, av den anledningen, behöver använda lässtrategier på gymnasiet.

Lässtrategier har jag börjar med det här året när jag kom in på gymnasiet [...]. De här sakerna är svårare. Jag har fått hjälp via youtube och ni hjälpte mig också. [...]. Det är inte som när jag läste faktatexter på engelska. Då förstod jag allting på en gång eller andra gången när jag läste. Men på svenska det är lite grann som jag måste läsa igen och igen och sen jag läser på en lugn och ro plats, annars då jag förstår inte.

En annan bild av elevernas lässtrategier

Under observjuerna besvarade fyra av eleverna frågan gällande vilken av lässtrategierna de ansåg sig ha störst nytta av. Elev 2 föredrog *Nyckelord* men elev 1 däremot föredrog några delar av *THIEVES*. Hen säger exempelvis att läsa första meningen hjälper hen att visualisera och förstå innehållet bättre. Elev 3 och 4 var i observjuerna tydliga med att de ansågs sig ha störst nytta av lässtrategin *THIEVES*. Bland annat säger elev 4 "här använder jag mycket *THIEVES*, den är typ alltså riktigt vanlig för mig". Vi gör bedömningen att observjuerna ger en annan bild än enkäterna. I observjuerna förefaller exempelvis inte *Nyckelord* användas i lika stor utsträckning.

Slutsatser och diskussion

Vår förstudie visar att många elever på Pauliskolan sällan läser i kemiboken, utan detta sker vanligtvis främst inför prov. En övervägande del av eleverna verkar inte heller ha en strategi för hur de ska läsa naturvetenskapliga texter. Eleverna verkar däremot uppleva ett behov av någon form av strategi för att bättre ta till sig innehållet i ämnet. Många av eleverna uttryckte i studien att de "bara läser" men att de förstår att det inte gagnar deras kunskapsinhämtande. Dessutom har vi under observjuerna sett att eleverna gärna appli-

cerar användandet av lässtrategier de tagit till sig under studiens gång på andra naturvetenskapliga ämnen. I våra samtal med eleverna framkom det också att eleverna anser att naturvetenskapliga texter kräver andra strategier jämfört med andra typer av texter såsom skönlitterära texter. Detta överensstämmer med den litteratur som finns kring användandet av lässtrategier till naturvetenskapliga texter (Stolpe, 2016; Wejrums, 2016; Halleson och Visén, 2019). Vi gör bedömningen att eleverna i de naturvetenskapliga ämnena behöver kontinuerlig stöttning både när det gäller att utveckla sin läsning och språket för att öka kunskaperna inom ämnet, något som stämmer överens med Larsson och Schoultz (2019) tankar kring elevernas behov att få hjälp att utveckla sin läsning och sitt språk.

Enkätsvaren efter att eleverna fått träna sig i att använda *THIEVES*, *Nyckelord* och att *Sammanfatta texten efter läsning* visar att många elever har blivit mer medvetna i sin läsning. Eleverna verkar också ha förstått att olika strategier kan ha olika syften beroende på hur det individuella behovet ser ut i läsprocessen. Vi kan samtidigt se att eleverna tagit till sig och använder lässtrategierna på ganska olika sätt. De elever som behövde hjälp att förstå enstaka ord använde sig mer frekvent av strategin *Nyckelord*. De läsare som upplevde att de behövde en större helhetsbild av kemitexten och där fokus låg på multimodala texter föredrog istället strategin *THIEVES*.

I de avslutande observjuerna kunde vi se hur eleverna medvetet och strategiskt agerade som läsare för att avkoda texten och kontrollera sin läsförståelse och göra inferenser. Att de på egen hand förmådde förklara och prata om sin läsning uppfattar vi som ett tecken på att undervisningens fokus på självreglerat lärande, där eleverna successivt tar allt större ansvar för sin läsning, gav effekt. Eleverna anger vidare att deras behov av lässtrategier ökar när texterna är på svenska. Situationen skiljer sig från när eleverna istället läser på sitt modersmål. Då har de, enligt dem själva, inte behövt använda någon medveten lässtrategi eller så har de internaliserat användandet av lässtrategin på modersmålet. Att undervisa eleverna, och främst andraspråks elever, i lässtrategier anpassade för naturvetenskapligt orienterade ämnen blir därför extra viktigt för att undvika den dubbla inlärningsbörda Skolverket (2014) varnar för.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på att den undervisning vi använt har hjälpt eleverna att använda exempelvis *THIEVES* - men att det fortfarande finns elever som har svårt att självständigt använda lässtrategier. Vår tolkning är att eleverna behöver mer stöttning för att lässtrategierna ska internaliseras och kännas naturligt även när de läser på svenska. Vi tror att *the Gradual Release och Responsibility model* (Skolforskningsinstitutet, 2019), som i sitt sista steg går ut på att eleverna själva ska ansvara för strategianvändningen, kan vara ett bra sätt att arbeta.

Vi hoppas att vår studie kan hjälpa oss och våra kollegor att lägga upp och planera vår dagliga undervisning. Resultaten belyser vikten av att arbeta språkutvecklande i alla ämnen i skolan - eftersom eleverna måste få en bred repertoar av lässtrategier som kan användas vid olika tillfällen och med olika typer av texter. En utmaning för kollegiet blir att hitta lagom krävande texter som eleverna kan ta sig an först med stöttning och sedan självständigt då lässtrategierna blivit mer internaliserade.

Avslutningsvis drar vi slutsatsen att eleverna anser att lässtrategin *THIEVES* verkar gynna dem bäst i läsningen av naturvetenskapligt orienterade texter. Vad som även framgick i vår studie är att *THIEVES* kan vara bra för språksvaga elever som får hjälp med en styrd struktur på sitt läsande. Det framgår särskilt i våra observjuer. Vi är också medvetna om att kategoriseringen av frisvaren har skett utifrån vår tolkning och vi inser att fler observjuer hade kunnat ökat resultatets tillförlitlighet. Som avslutning vill vi även betona att detta är en liten studie och att resultaten kanske inte bör generaliseras till att gälla i alla skolkontexter.

Referenser

- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3.rd ed.).
- Gear, A. (2015). *Att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hallesson, Y., Visén, P. (2019). Att bearbeta text - före läsandet. *Språk- och kunskapsutvecklande arbete*
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Larsson, P., Schoultz, J. (2018) *Att arbeta språkutvecklande i kemi. Naturvetenskapernas och teknikens didaktik*, nr 5, 2019, 43-56.
- Lunde, T. (2016). Lässtrategier under läsning i naturkunskap. *Lässtrategier för ämnestexter*, 9-16.
- Marton, F. & Mun Ling, L. (2007). Learning from "The Learning Study". *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, vol 1, år 14, s. 31-44.
- Maxwell, J. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- McKenney S., Reeves T.C. (2014) Educational Design Research. In: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Molander, B-O. (2016). Vardagsspråk och naturvetenskapligt språk. *Kommunikation i naturvetenskapliga ämnen*.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - språklig beredskap : En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljust av inkluderande undervisning* (Malmö studies in educational science, 85).
- Skolforskningsinstitutet. (2019:02) *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2019/04/Infoblad_L%C3%A4sstrategier.pdf
- Skolverket. (2014). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2012/greppa-sprak-et-amnesdidaktiska-perspektiv-pa-flersprakighet?id=2573>
- Stolpe, K. (2016). Läsa och tolka texter i naturvetenskap. *Kommunikation i naturvetenskapliga ämnen*.
- Wejrum, M. (2016) Lässtrategier efter läsning. *Lässtrategier för ämnestexter*, s. 1-9.
- Wejrum, M. (2016) Lässtrategier under läsning i ämnet information och kommunikation. *Lässtrategier från ämnestexter*, s.9-17

Bilaga 1



Malmö Stad
Pauliskolan

2020-05-28

Hej

I vecka 23 avser Emelie Bjurling och Linda Ellinore Lindberg genomföra djupintervjuer med några elever i klass NA19A. Det gör vi som ett komplement till enkäterna klassen redan har besvarat i klassrummet. Intervjuerna kommer att ske digitalt via meet. Djupintervjuerna går till så att vi studerar er när ni läser texten ni har fått skickad till er. När ni läser texten eller när ni har läst texten är vi intresserade av att höra era tankar gällande *hur* ni tar er an texten, dvs vi är intresserade av att veta *var* ni stannar i texten och *varför*, *vad* uppmärksammar ni i texten och *när* tar ni hjälp av lässtrategier som vi har lärt er. Vi är också intresserade av att veta om ni föredrar att använda någon lässtrategi framför någon annan.

Efter att ni har läst texten kommer vi att ställa följande frågor till er:

- På vilket sätt använder du lässtrategier?
 - När använder du lässtrategier och finns det tillfällen då du inte gör det?
 - När behöver du använda lässtrategier?
 - Vilken nytta har du av lässtrategier?
- Använder du lässtrategier utan att tänka på det?
 - Vilka medvetna lässtrategier gör du i så fall när du läser?
- **Vilken lässtrategi upplever du att du har störst nytta av?**
 - **varför?**
 - **Är det någon lässtrategi du vill veta mer om och få hjälp att bättre förstå - särskilt när du läser texter inom kemi.**
- Känner du till att du eventuellt använder någon lässtrategier på ditt modersmål?
 - Överför du den lässtrategin när du läser svenska texter?
 - varför? Varför inte?
- Hur ser du på dig själv som läsare?
 - Hur gör du den bedömningen?

Adress: Föreningsgatan 41, 211 52 MALMÖ

Telefon: 040-34 65 65

E-post: pauliskolan@malmo.se

Webbplats Gymnasiet: www.malmo.se/pauliskola

Bilaga 2

Frågor till förstudien

- Hur ofta läser du texterna i kemiboken 1?
 - Aldrig
 - Inför prov
 - Då och då, men mindre än en gång i veckan
 - Ungefär 1 gång i veckan
 - Flera gånger i veckan
- Hur läser du texter i Kemiboken 1 (eller andra böcker i naturvetenskapliga ämnen)?
- Vet du hur du ska läsa för att läsa på bästa sätt?
Nej, jag bara läser Ja, jag tänker alltid på hur jag läser en text
- Använder du olika strategier för att lära dig vad som är viktigt i olika texter?
Nej, jag bara läser Ja, jag väljer alltid en strategi som passar texten
- Om du använder lässtrategier - vilka använder du när du läser Kemiboken 1 (eller andra läroböcker i naturvetenskapliga ämnen)?
- Skulle du vilja ha hjälp och strategier för hur du läser bättre?
Nej, inte alls Ja, gärna
- Vilka lässtrategier känner du redan till?

Bilaga 3 - Tabeller och diagram

Tabell 1. Vet du *hur* du ska läsa för att läsa på bästa sätt?

	1. Nej, Jag bara läser (%)	2. (%)	3. (%)	4. Ja, jag tänker alltid på hur jag läser en text (%)
Klass A	21	38	38	4
Klass B	0	24	57	19

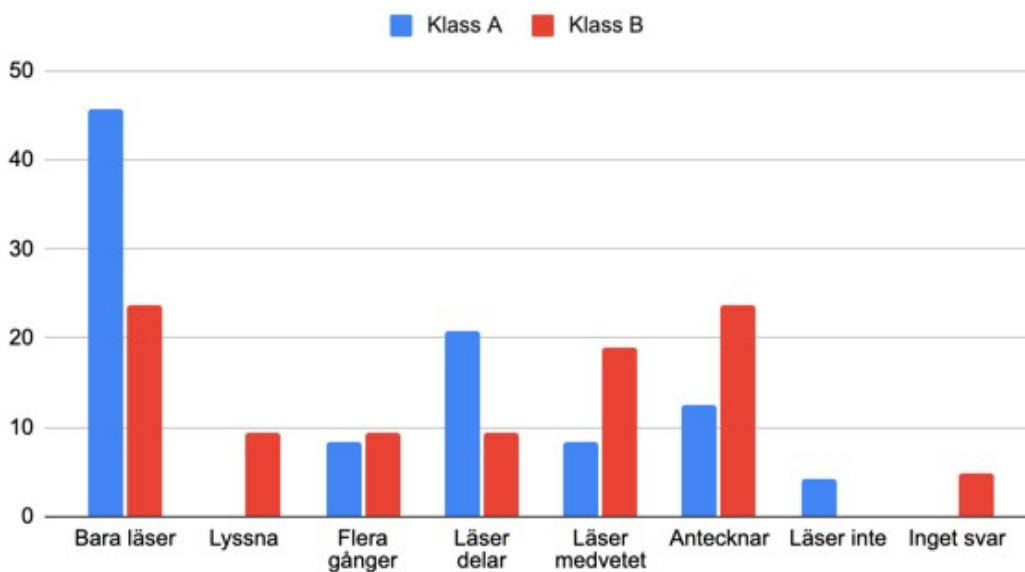
Tabell 2. Använder du olika strategier för att förstå och lära dig vad som är viktigt i olika texter?

	1. Nej, Jag bara läser (%)	2. (%)	3. (%)	4. Ja, jag väljer alltid en strategi som passar texten (%)
Klass A	29	38	25	8
Klass B	0	38	48	14

Tabell 3. Skulle du vilja ha hjälp och stöd med strategier för hur du läser texter bättre?

	1. Nej, inte alls (%)	2. (%)	3. (%)	4. Ja, gärna
Klass A	25	17	12	46
Klass B	9	24	48	19

Diagram 2: Hur läser du texter i kemiboken 1?



*Fritextsvar som blivit kategoriserade.

Diagram 3: Vilka lässtrategier använder du?

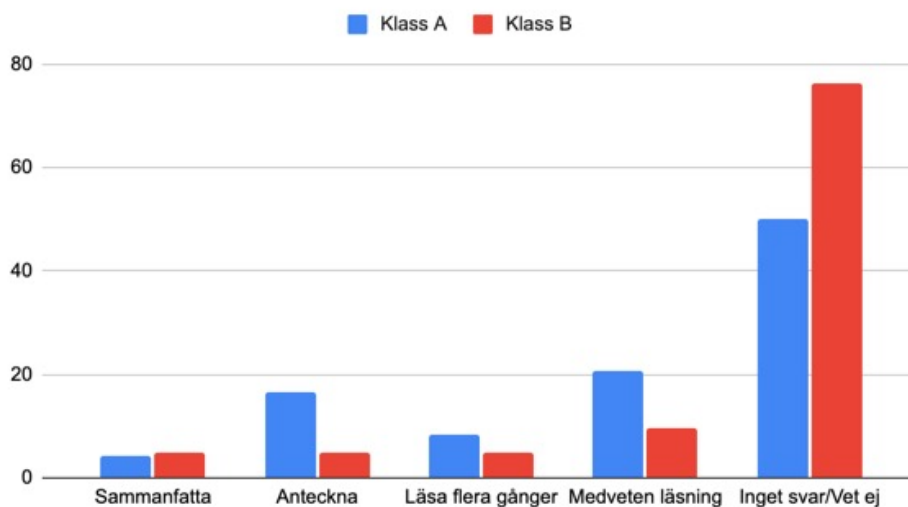
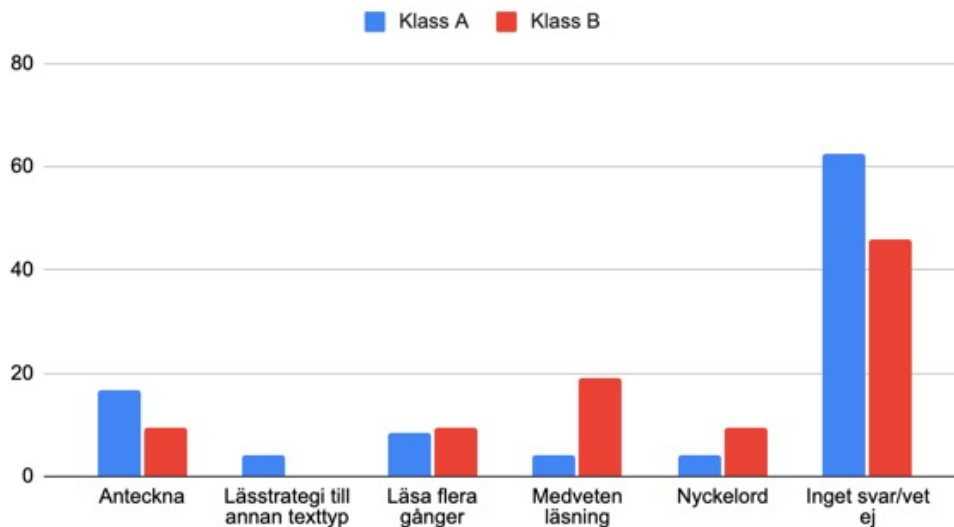


Diagram 4: Vilka lässtrategier känner du till?



Tabell 7. Lässtrategin hjälpte dig i din läsförståelse av texten

Lässtrategi	1. Nej, inte alls (%)	2. (%)	3. (%)	4. Ja, instämmer (%)
<i>Sammanfatta läsning</i>	9,5	9,5	38	43
<i>Nyckelord</i>	5	15	35	45
<i>THIEVES</i>	5	13	43	39

Tabell 8. Kommer du använda lässtrategin när du läser texter i kemiboken?

Lässtrategi	1. Nej, aldrig (%)	2. (%)	3. (%)	4. Ja, ofta (%)
<i>Sammanfatta läsning</i>	5	14	38	43
<i>Nyckelord</i>	5	10	25	60
<i>THIEVES</i>	0	4	35	61

Tabell 9. Hur bra behärskar du de olika strategierna?

Lässtrategi	1. Nej (%)	2. delvis nej (%)	3. delvis ja (%)	4. Ja (%)
<i>Sammanfatta läsning</i>	5	9,5	9,5	76
<i>Nyckelord</i>	0	10	25	65
<i>THIEVES</i>	4	9	43,5	43,5

Diagram 5. På vilket sätt läste du annorlunda nu jämfört med hur du tidigare har läst?

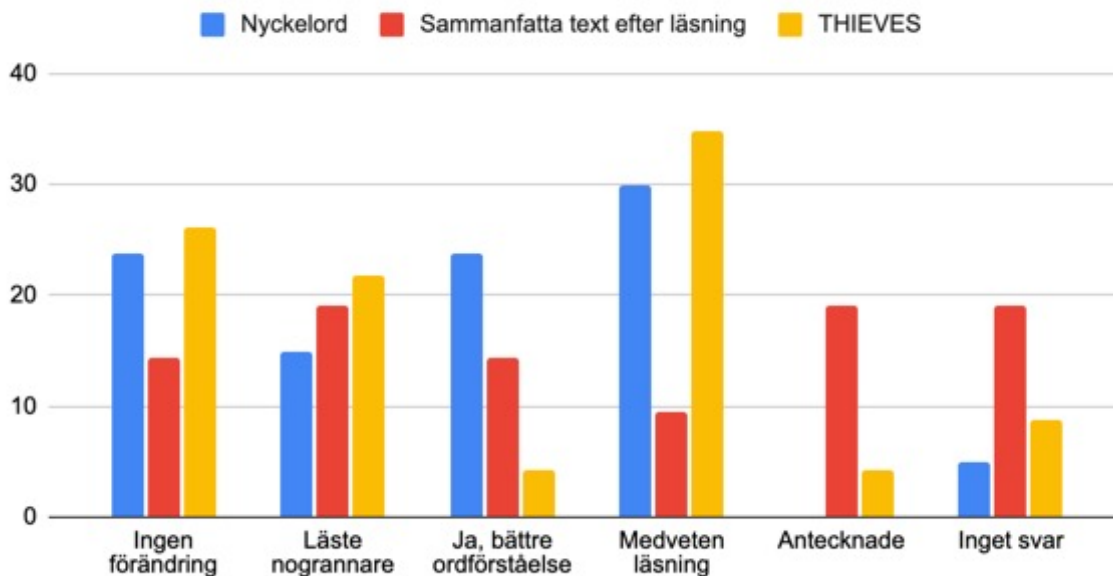
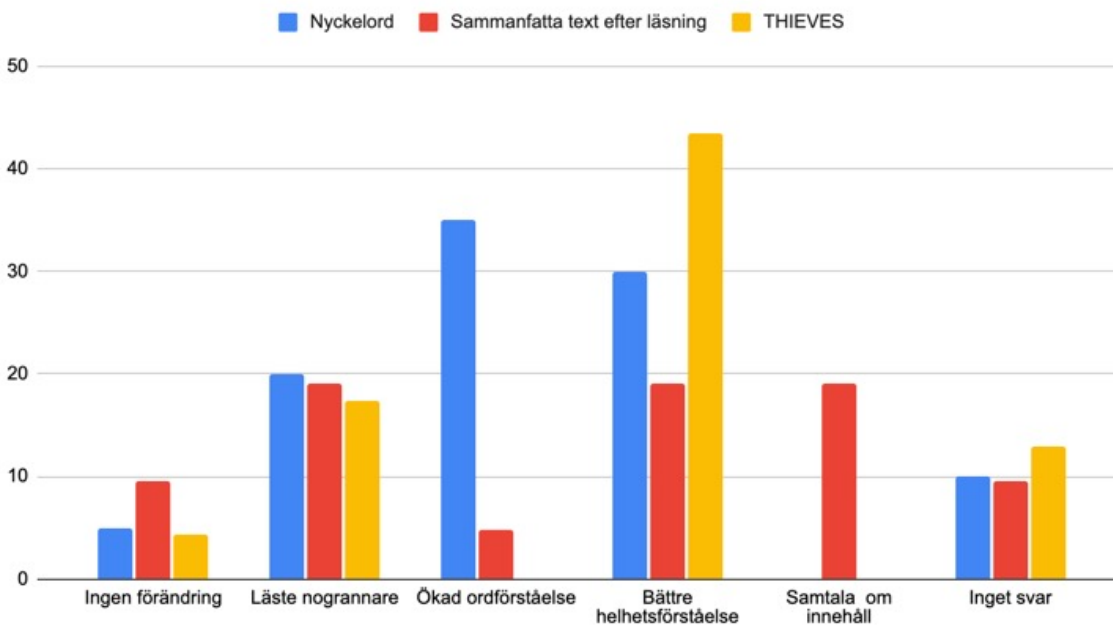


Diagram 6. På vilket sätt anser du att strategin hjälpte dig i din läsförståelse?



Att stärka elevaktivitet och digital kompetens

– erfarenheter av ett SNI-inspirerat arbetssätt under pandemin

Therese Samuelsson, Ann-Sofie Bodin

Sammanfattning

Under vårterminen 2020 genomförde en grupp gymnasielärare ett undervisningsupplägg där en gymnasieklass undersökte autentiska miljöproblem utifrån ett SNI- (samhällsfrågor med ett naturvetenskapligt innehåll) perspektiv. Under genomförandet kom pandemin, vilket påverkade upplägg och lektionsdesign när undervisningen övergick till distans. I följande text beskrivs hur omställningen till digital undervisning bidrog till projektets utveckling, hur elevaktiviteten samt elevernas digitala litteracitet påverkades. Flippat klassrum blev en lösning vid omställningen och förändrade därmed lektionsupplägget. Ett resultat som framkom var att det tar tid att ställa om till distansundervisning då det är kognitivt utmanande att implementera nya digitala lärverktyg och att vänja sig vid det multimodala format som blev det digitala klassrummet över en natt. Dessutom var upplevelsen att elevernas digitala litteracitet utvecklades positivt samt att elevaktiviteten höjdes under arbetets gång.

Nyckelord: digital litteracitet; elevaktivitet; distansundervisning; ERT; SNI

Bakgrund

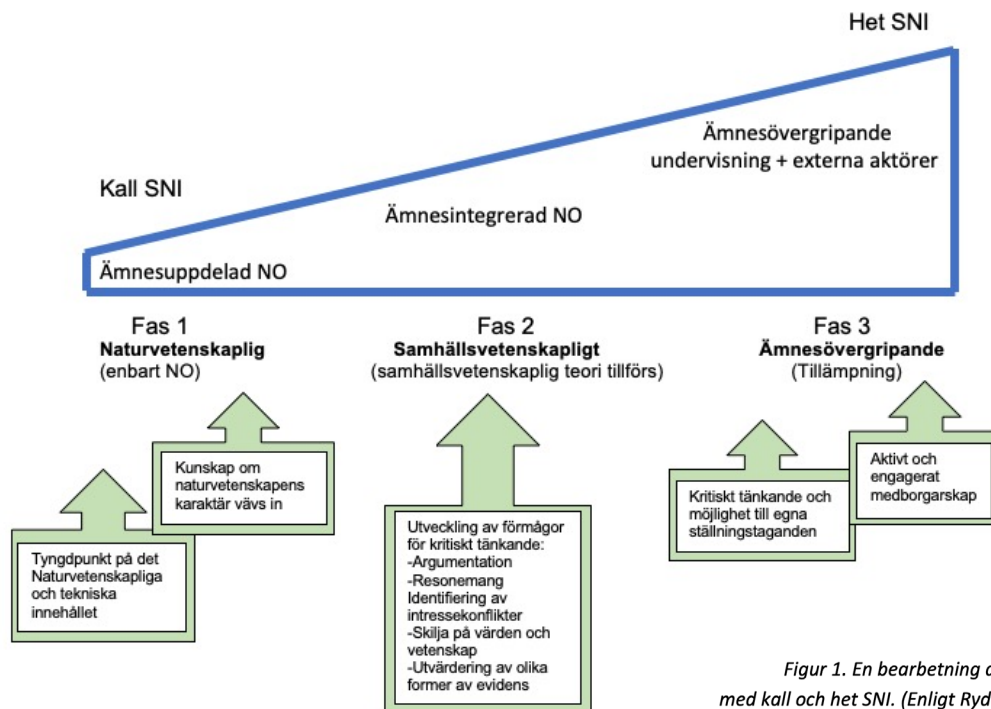
I ett komplext samhälle finns det behov av människor med förmåga att kunna se problem, formulera lösningar och förstå konsekvenser, vilket kräver insikt om och verktyg för informationssökning (Ottander & Ottander, 2016). I ett digitaliserat samhälle måste människor kunna hantera kunskapsinhämtning, såväl analogt som digitalt och enligt GY11 är det skolans uppgift att förbereda eleverna för detta (Skolverket, 2020). Skolan ska hjälpa eleverna att utveckla förmågan att se problem, lösa dessa och förstå konsekvenser, samtidigt som de ska lära sig analog och digital informationssökning och ta till sig ämneskunskaper av helt skilda slag. Lärarna är dock specialiserade inom sina ämnen och olika discipliner och kan därmed inte täcka samtliga aspekter, varpå det blir en utmaning för eleverna att se helheten och tillämpa de olika kunskaperna annat än i det ämne de håller på med för tillfället (Rydberg, 2018). En lösning kan vara att utveckla ett samarbete mellan lärare i ett arbetslag som sträcker sig över ett programs ämnen. Då förmågan till digital kompetens efterfrågas i nästan alla ämnen i läroplanen (GY11) är det även viktigt att en specialist på informationssökning, förslagsvis en skolbibliotekarie, deltar i arbetet. Därtill är frågan hur elevernas läroprocess och aktivitet i en digital lärmiljö ska synliggöras för lärarna.

För att fullfölja ovanstående genomfördes ett samarbete mellan skolbibliotekarie och lärare i ett naturvetenskapligt arbetslag på gymnasiet. Vårterminen 2020 implementerades digitala lärverktyg i ett fördjupat SNI-samarbete i kursen samhällskunskap 1b, där eleverna löser ett miljöproblem. SNI är en naturvetenskaplig undervisningsmetod, där samhällsvetenskapliga frågor med autentiskt innehåll ställs och bildar en ram runt ett naturvetenskapligt innehåll.

Detta SNI-projekt genomfördes på plats i skolan, men någonstans mitt i projektet spreds coronaviruset till södra Sverige och skolorna tvingades övergå till distansundervisning, varpå projektet tog ytterligare en väg, mot att bli företrädesvis digitalt. En omställning som krävde en annan form av lektionsdesign, vilket kommer att beskrivas närmare i denna artikel.

SNI - samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll

SNI är en naturvetenskaplig undervisningsmetod, där samhällsvetenskapliga frågor ställs och fyller funktionen att visa hur naturvetenskapen är en del av det samhälle vi lever i och lösningen på många av samhällets problem och behov. Genom "autentiska frågor och aktuella händelser" kan SNI stimulera elevernas intresse och engagemang för de naturvetenskapliga ämnena, samt gör naturvetenskapen mer relevant. Detta i sin tur leder till att eleverna utvecklar sina färdigheter att undersöka och på ett kritiskt sätt granska fakta, att argumentera samt förstå hur samma kunskapsstoff kan tolkas på olika sätt (Ottander & Ottander, 2016; Rydberg, 2018). Samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll (SNI) utgår från aktuella och mångfacetterade fall utan enkla lösningar. Miljöfrågor och genteknik är exempel på ämnen som passar ett SNI-upplägg och skapar gynnsamma förutsättningar för diskussions- och debattansatser (Christenson, 2016).



Rydberg (2018) delar upp SNI-fall i kalla och heta. I figur 1 finns en visualisering av uppdelningen. Ett kallt SNI-fall fokuserar enbart på den naturvetenskapliga delen (fas 1). För att bli en het SNI-fråga måste andra ämnesområden som samhällskunskap få ta plats för identifiering av intressekonflikter och osäkerheter (fas 2). Eleven ska då lära sig att skilja på värderingar och vetenskap. Detta utvecklar elevernas reflektiva och resonerande förmågor. För ytterligare ögonöppnare måste eleven få möjligheten att möta andra aktörer i vår omvärld i form av föreläsningar och studiebesök (fas 3). Då blir det en het SNI-fråga.

Digital litteracitet

Eleverna behöver stärkas i sin digitala kompetens, en förmåga som efterfrågas i nästan alla ämnen i läroplanen (GY11). Ett annat begrepp för digital kompetens är digital litteracitet. Förutom läs- och skrivkunnighetsförmågor handlar digital litteracitet om att kunna använda andra kommunikationssätt i en vidgad interaktiv textvärld. Det digitala klassrummet ställer höga krav på elevers läsförmågor och litteracitet innebär att sätta sig in i just den digitala situation som skoluppgiften kräver. Idag används främst de digitala skolverktygen till informationsökning men de har också förändrat hur vi kommunicerar, hur utbildning organiseras och designas samt vilka krav det ställer på lärandet genom ständigt omtänk och egen påverkan (Edvardsson et al., 2018). Edvardsson et al. (2018) påpekar också att arbetet och meningserbjudanden i andra modaliteter än i traditionell undervisning med föreläsningar och arbete med analog text, dessutom är metakognitiv utmanande.

Flippat klassrum som lektionsdesign i digitala miljöer

Edvardsson et al. (2018) beskriver lärandet i ett digitalt klassrum som en relationell process från elev till lärare och elev till elev. Detta arbetssätt är inkluderande eftersom det är beroende av kreativitet och måste bygga på engagemang. (Edvardsson et al., 2018). Det finns en pedagogisk vinst med att elever och lärare kan designa undervisningen tillsammans och använda alla de digitala vägar som finns tillgängliga idag med flera former av redovisningar och examinationer som inte enbart behöver vara textbaserade.

I ett flippat klassrum får läraren en mer konsultativ roll genom att ställa motfrågor och leda eleverna genom processen. Lärarna kan i ökad grad ägna sig åt att svara på de komplexa frågorna som undervisningen och temat medför (Edvardsson et al., 2018; Schunk, 2016). Därmed ökar elevaktiviteten, vilket enligt Schunk (2016) är en fördel för elevernas kunskapsutveckling, men en utmaning och i vissa fall oroande för en del lärare då de måste släppa kontrollen.

Formativ bedömning som examinationsmodell passar bra i ett flippat klassrum. Enligt Lozic (2013) ger det större effekt på elevers lärande och i motsats till summativ bedömning, är det ett alternativt sätt att bevaka en elevs lärande som inte enbart hänger på poängbaserade testresultat (Lozic, 2013)

ERT - Emergency remote teaching

Under pandemin sätts lärare och elever runt omkring i världen på prov i och med omställningen till digital undervisning. Hodges et al. (2020) vill förtydliga att det måste dras en skiljelinje mellan ERT (Emergency Remote Teaching) och det vi vanligtvis menar med onlineundervisning. Onlineundervisning är redan från början planerad utifrån en onlinesituation och digitala lärverktyg är valda utifrån just denna pedagogiska situation. Coronapandemin är en akut krissituation där utbildningssystemet gått från en planerad klassrumsundervisning till digital undervisning över natten och effekten av utebliven planering och hantering av mer eller mindre pålitliga digitala verktyg kan bara förklaras med begreppet ERT. Vad som blir en lyckad eller mindre lyckad lektionsstrategi handlar mer om den akuta situationen som uppstått samt vilka krav och pedagogiska omställningar lärare och elever utsätts för än om ett dåligt förberett utbildningssystem. Fördelen med ERT är att kreativiteten blir desto större när invanda mönster bryts. Det gäller att hålla igång elevers engagemang och motivation för att nå igenom bruset hemma. Då är lektionsdesignen A och O, med lärprocesser som inkluderar mycket elev-elevutbyten liksom lärar-elevinteraktion (Hodges et al., 2020).

I Sveriges elevkårens undersökning "Gymnasieelevers upplevelse av distansundervisning under coronakrisen" (2020) framkommer det att elever upplevt att de fått fler uppgifter under distansundervisningen. Det skulle kunna bero på att lärarna har förändrat undervisningsupplägget på grund av osäkerhet kring bedömning på distans samt kring hur aktiva eleverna är när undervisning sker hemifrån (Ollinen, 2021). Ollinen (2021) menar att det framöver borde fokuseras mer på framför allt digital ämnesdidaktik för att våga förändra och anpassa lektionsdesignen till en digital undervisningsverklighet. Precis som Hodges et al. (2020) är inne på.

Syfte och frågeställning/problemformulering

Utgångspunkten för samarbetet är, som tidigare nämnt, att testa ett SNI-fall utifrån autentiska miljöproblem, med syftet att undersöka om SNI-projektet ger ett positivt utslag i elevaktivitet och fördjupar elevernas digitala litteracitet. Som inspiration till lektionsupplägg används en argumentationsmodell hämtad från Louise Ritez avhandling (2021, Bilaga 1). På grund av coronavårens snabba omställning till nätbaserad undervisning blir ett flippat klassrum en av lösningarna. Därtill undersöks hur lektioner i ett SNI-projekt, där lärare samverkar, kan designas för en digital skolvardag i en akut omställningsfas när eleverna skickas hem över en natt. Frågeställningarna är således:

- Hur påverkas elevaktiviteten och den digitala litteraciteten när ett SNI-inspirerat projekt används i undervisningen?
- Hur har omställningen till digital undervisning bidragit till projektets utveckling?

Metod och avgränsningar

För att möta den pedagogiska utmaningen, när det SNI-inspirerade projektet genomgick en radikal förändring på grund av en pandemi, används casemetodiken. Casemetodiken passar kollegialt lärande och professionsutveckling, då pedagogerna undersöker komplexa autentiska fall i en bestämd undervisningssituation. Fördelen med metoden är hur teori och praktik sammanfogas i ett medvetet utvecklingsarbete med kognitivt utmanande dilemman i undervisningen (Pihlgren, 2019). Det gör metoden lämplig för analys av pågående händelser i en undervisningsmiljö som ERT-situationen under pandemin.

SNI-projektet genomfördes i en naturvetarklass åk 2, av en grupp pedagoger, bestående av fyra lärare samt en bibliotekarie. Totalt omfattades 31 elever, med en god relation till varandra och där flertalet är studiemotiverade. Projektet var avsett att pågå under åtta veckor, med genomsnittligt fyra lektionstillfällen per vecka, men förlängdes med tre veckor vid omställningen till digital hemundervisning för att möjliggöra den ändrade examinationsformen.

Lärarnas och bibliotekariens arbete och reflektioner dokumenterades i form av minnesanteckningar av klassrumsobservationer och genom lektionsdesignen som konkret undervisningsmaterial. Elevernas arbete dokumenterades med reflektionsloggar, inspelningar av digitala lektioner, material i drive och ett gemensamt Classroom, elevernas presentationer i form av digitala redovisningar, digitala seminarier och argumenterande texter.

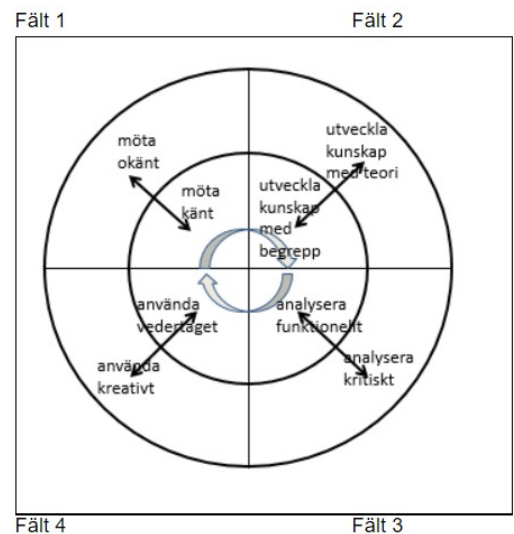
Kalantzis & Copes processmodell

För att kunna analysera lärandeprocessen och kartlägga elevaktivitet samt elevers utveckling i digital litteracitet används Kalantzis & Copes modell (2012) om kunskapsprocessen utifrån en multiliteraciespedagogik, se figur 2, som innefattar de fyra fälten möta kunskap, utveckla kunskap, analysera och använda. Med hjälp av denna processmodell går det att få syn på om eleverna har uppnått tänkt resultat med sina SNI-frågor utifrån informationssöknings- argumentations- och analysförmågor.

För att kunna analysera hur eleverna använder sina kunskaper enligt Kalantzis & Copes processmodell utvidgas resonemanget med hjälp av en modell av SNI (Rydberg, 2018) med kalla och heta SNI-fall (figur 1). Målet är att eleverna i SNI-processen ska röra sig från ett naturvetenskapligt innehåll och perspektiv i fas 1 till att integrera de hetare faserna 2 och 3 samt använda ett samhällsvetenskapligt kritiskt tänkande. Detta för att kunna lösa SNI-fallet även utifrån variablerna socialt och ekonomiskt från den samhällsvetenskapliga modellen Venn-diagrammet (KTH, 2021), som kommer att beskrivas nedan. För att fas 3 (figur 1) ska uppnås enligt Rydberg (2018) krävs ämnesövergripande undervisning där yttre aktörer anlitas som föreläsare och studiebesök.

Lektionsdesign och upplägg

Miljöprojektets ursprungsdesign innan coronapandemin var utformad för att företrädesvis utföras analogt i klassrummet, där läromedel och litteratur består av både fysiska böcker och digitala medier. Instruktionerna var tänkta att vara kortfattade för att lämna största möjliga utrymme för den kreativa processen, så elev-



Figur 2. Magnusson, 2014, efter Kalantzis & Cope, 2012
(Lärportalen hämtad 2020)

erna kunde arbeta tämligen fritt med problemlösningen. Poängen var att det fanns flera olika sätt att lösa uppgiften på och det sågs som en fördel om eleverna iakttog detta och tvingades förhålla sig till och välja bland de olika möjligheterna. Den pedagogiska inspirationskällan var casemetodiken (Allard, 2001) där tanken är att eleverna själva ska stå för analysen när de tittar på ett fall. Caset byggs ur en autentisk situation där det inte finns några givna svar och elevernas egen aktivitet blir förutsättningen för inläringen (Allard, 2001). Därtill utgick eleverna från en samhällsvetenskaplig modell, som beskrivs på Kungliga Tekniska Högskolans hemsida (2021), för att arbeta med hållbar utveckling där de tre aspekterna ekologi, ekonomi och sociala förhållanden anges som de tre huvudparametrarna i ett venndiagram (figur 3). Huvudparametrarna kan sedan utgöra varsin uppsamlingslåda för andra begrepp, såsom mänskliga rättigheter, hållbart boende, försörjningsmöjligheter. (KTH, 2021) Utmaning är att hitta lösningar som uppfyller samtliga parametrar.

Miljöprojektets examinationer bestod i sin tur av tre moment, där samtliga examinationsformer utgick från venndiagrammet (figur 3):

1. Varje grupp redovisade under en hel lektion, där de redogjorde för sitt arbete, undervisade sina kamrater samt ledde en klassrumsdiskussion.
2. Grupperna deltog aktivt i diskussioner och uppgifter.
3. Grupperna skrev en argumenterande text om sitt miljöproblem, med teser grundade i gruppens miljötema.

Uppgiftens utformning och funktioner, såsom de berörda eleverna fick ta del av vårterminen 2020, såg ut som följer:

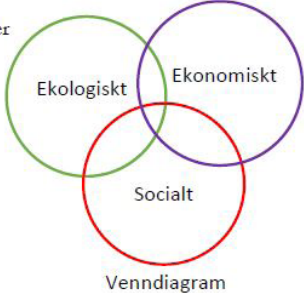
Du och din grupp kommer att tilldelas ett miljöproblem, som ni skall lösa tillsammans. Ni skall redovisa detta muntligt och har en hel lektion till ert förfogande. Under redovisningen skall ni involvera klassen på något sätt, exempelvis genom en diskussion och/eller en övning. Dessutom skall ni med hjälp av ett nyckelschema visa vilka ord och begrepp som ni använder er av i er redovisning, alltså vilka ord och begrepp som är viktiga för att förstå ert miljöproblem.

1. Berätta om ert miljöproblem - förklara vad problemet innebär och hur det uppstod.
2. Presentera en eller flera lösningar på problemet.
3. Vilka nya problem uppstår om ni löser miljöproblemet på det sätt som du och din grupp föreslår? Hur kan vi åtgärda dessa nykomna problem? (Ni bedöms utifrån hur väl ni kan resonera och i hur många nivåer ni kan analysera problemet och dess lösningar.)
4. Lös ovanstående punkter med hjälp av det venndiagram som ligger nedan.
5. Visa ert nyckelschema för resten av klassen. Där skall det framgå vilka ord som är viktiga för ämnet och ni skall förklara dessa med en kortfattad definition,

Denna uppgift skall omfatta följande samhällsvetenskapliga delar:

1. Miljö och resursfördelning
2. Att arbeta med samhällsvetenskapliga modeller
3. Ekonomi
4. De mänskliga rättigheterna

Betoningen skall dock ligga på miljöproblemet



Venndiagram

Figur 3. Uppgift: Att lösa ett miljöproblem (Bodin, 2020)

I uppgiften (figur 3) såg eleverna sitt uppdrag samt modellen att arbeta med i miljöprojektet. Eftersom den var i en komprimerad form, för att lämna utrymme till kreativitet, krävdes en ordentlig lärarledd genomgång där uppgiften förtydligades, venndiagrammet förklarades och exempel gavs på hur arbetet kunde utföras.

Inledningen av miljöprojektet

Projektet inleddes med att eleverna läste en miljödystopi i kursen Eng 6. Dystopin är skriven av den brittiske författaren Grant Price, som även gjorde ett författarbesök i klassen. Genom denna miljödystopi fick eleverna en bild av miljöfrågan som något avgörande för mänskligt liv. Dokumentären *Antropocen* (2018) förstärkte ytterligare denna inställning och dessa två inspirationskällor är tydliga exempel på hur det gick att få in yttre aktörer i temat och uppnå fas 3 i Rydbergs modell (figur 1) för ett varmare SNI-fall. Efter denna kickoff delades eleverna in i sex basgrupper, som valde ett av följande områden: atmosfären och skogsbränder, mat och bidöden, sopor på land och i havet, energi, vatten samt den miljövänliga staden.

Därefter vigdes en dag till projektet då eleverna hade både kemi 2, samhällskunskap 1b och svenska 2. Först inledde kemiläraren med att visa hur det går att använda en fallstudie (case) och analysera den utifrån olika perspektiv, såsom ekologiskt, ekonomiskt, socialt, etiskt, tekniskt. Eleverna skulle göra val utifrån de olika perspektiven och hur mycket information de hade om caset för tillfället. Detta visar eleverna hur de själva ska tänka analytiskt och argumentera för olika ståndpunkter i sina egna miljöprojekt.



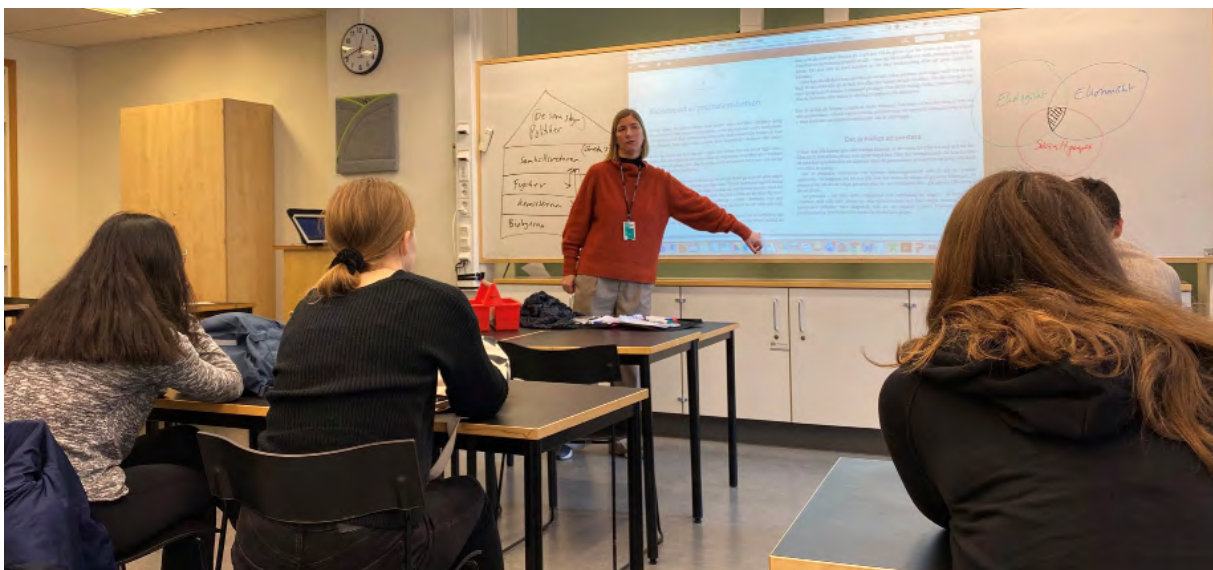
Kemiläraren Per Walden presenterar ett case. (Foto: Em Lundström.)

Nästa lektion redogjorde samhällsläraren avsikten med uppgiften, presenterade instruktionerna och förklarade venndiagrammet. Avslutningsvis höll skolbibliotekarien en informationssökningsgenomgång, där eleverna fick en ingång i digital litteracitet. De fick lära sig att hitta relevant information och avgöra vad som är ett fungerande källmaterial.



Ann-Sofie Bodin förklarar venndiagrammet. (foto: Therese Samuelsson.)

Undervisningen var vid projektuppgiften analog, men hade redan från början strukturen inskriven digitalt i Classroom. Informationssökningen var analog och digital, där elever uppmanades att använda medier från både det fysiska och det digitala biblioteket, samt att söka relevant information på nätet. Projektets huvudlitteratur var Hållbar utveckling. Teknik, samhälle och livskvalitet (2018) där varje del i den samhällsvetenskapliga modellen - venndiagrammet - diskuterades.



Therese Samuelsson genomgång av informationssökning (Foto: Ann-Sofie Bodin.)

Hur uppgiften förändras i en pandemi

I projektets fjärde vecka stängdes skolan ner på grund av covid-19. All undervisning övergick till att bli digital, vilket resulterade i ett behov av att strukturera om delar av upplägget. Den skriftliga argumentationsanalysen var färdigställd. Klassrumsredovisningen, där eleverna skulle hålla i en lektion och redovisa sina resultat med en efterföljande diskussion, ändrade karaktär. Nya digitala lärverktyg introducerades såsom Meet, inspelningsappar, skolbibliotekets e-medier, och digitala läromedel. Grupperna tillämpade nu de nya digitala lärverktygen och spelade in sina redovisningar och formulerade diskussionsfrågor till klassen, som

sedan diskuterades i mindre grupper över Meet. Gruppernas inspelade redovisningar samlades i en gemensam drive-mapp där eleverna hade tillgång till varandras redovisningar. Den relationella strukturen förändrades då kommunikationen skedde via till exempel mejl och Meet istället för i skollokalerna, där projektets pedagoger annars behöver förflytta sig runt för att svara på elevfrågor. När de fysiska hindren var borta duggade samtalen tätt i snabba sociala medier mellan elever och pedagoger och både elev- och lärarakivitet var hög.

Resultat

Tillämpning av Kalantzis & Copes processmodell i en lärsituation

För att analysera lärares upplevelser, elevaktiviteter och övergången till distansundervisning användes Kalantzis & Copes processmodell, vilket innebär att resultaten fördelas under de rubriker som används i modellen. Genom modellen är det möjligt att få syn på om eleverna har uppnått tänkt resultat med sina SNI-frågor utifrån informationssöknings-, argumentations- och analysförmågor.

Fält 1-2: Möta och utveckla kunskap

Miljöprojektet inleddes genom en kickoff-dag på plats i skolan innan det blev distansundervisning. Involverade lärare genomförde tre lektioner och efter det startade eleverna sitt temaarbete med den egna processen. Det innebär att fält 1 och 2 - möta och utveckla kunskap i figur 2 slås ihop när resultatet redovisas.

Slutsatser:

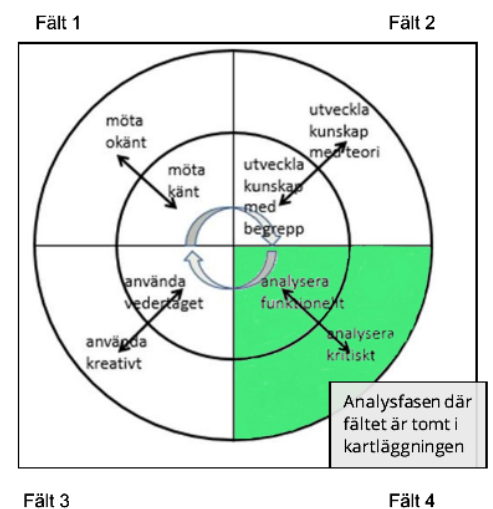
Elevaktivitet var hög dels när eleverna fick möta och utveckla kunskapen under uppgiftsgenomgångsdagen vid modellens fält 1 och 2 och dels under fält 4.

Elevernas digitala litteracitet utvecklades och ett rikare källmaterial användes när eleverna sökte och utvärderade information i grupp, vilket ledde till hetare SNI-fall. För att fas 3 och hetare SNI-fall (figur 1) ska uppnås enligt Rydbergs modell behöver även yttre aktörer anlitas. Eleverna erbjöds därför digitala filmvisningar och föreläsningar som också blev en del i att lära sig hantera den digitala infrastrukturen och tekniken hemifrån. Att våga använda nya digitala lärverktyg blev också en av projektets stora utmaningar.

Lärandet i ett digitalt klassrum beskrivs av Edvardsson et al.(2018) som en relationell process mellan lärare och elever. Under vårterminen 2020 blev den relationella processen för elever och lärare viktig, då dagarna hemma var ensamma men också mer flexibla och det gick att mötas utanför ordinarie lektionstider. Eleverna fick hjälp av lärarna när de behövde och inte enbart under avsatt lektionstid. Faran var att det blev gränslöst när arbetstid och fritid flöt samman under pandemin då det förväntades av såväl elever som lärare att inte delta i aktiviteter utanför hemmet. Det blev naturligt att sitta kvar framför datorerna.

Fält 3. Analysera kunskap

Under distansundervisningen blev elevernas arbetsprocess, som annars brukar synas i klassrummet, inte synlig på samma sätt. Fält 3 - analysera kunskap - gick med andra ord inte att studera och lämnades tomt (se figur 4), då modellen är tänkt just för elever som är på plats i skolan. I en vanlig klassrumssituation finns en uppsikt över elevernas aktiviteter.



Figur 4. En illustration av kartläggningen av Kalantzis & Copes processmodell

Slutsatser

Lektionsdesignen medförde att ett större ansvar lämnades över till eleverna, vilket Schunk (2016) menar gynnar elevens kunskapsutveckling. Nu tvingades eleverna att själva hantera sin lärprocess och tänka utanför boxen för att lösa sina skoluppgifter. Till sin hjälp fanns de digitala verktygen som introducerats och som de redan kände till eller rekommenderades. Detta föreföll öka elevernas motivation, vilket kan förklara varför det ändå gick så pass bra för dem att lösa uppgiften på egen hand hemifrån och varför elevernas engagemang i uppgiften inte minskade när det blev distansundervisning. De hade fått en introduktion och kommit igång med uppgiften i skolan. Allt material fanns i Classroom. Eleverna var placerade i grupper som medgav ett socialt och inkluderande sammanhang i den annars digitala och ensamma skolsituationen.

Den kreativa friheten, när eleverna fick ansvar för sin lärprocess i fält 3, ledde till ett ökat behov av att diskutera resultaten med lärarna, varpå SNI-fallet kunde bli hetare. Som Edvardsson et al.(2018); och Schunk (2016) är inne på leds lärprocessen framåt av de komplexa frågorna som läraren ställer till eleven. Men vissa grupper hamnade i kallare SNI-fall vid digital undervisning då lärarna inte hade uppsikt över fält 3 i processmodellen. I kartläggningen av fält 4 blev det uppenbart att även dessa grupper var aktiva i fält 3, men att det inte uppmärksammades av lärarna hur naturvetenskapligt deras resultat blev när de arbetade hemma. Eftersom eleverna själva inte såg det som ett problem, ställde de heller inga frågor kring detta. Därför uppmärksammades det inte att de rörde sig bort från den samhällsvetenskapliga delen i uppgiften.

Fält 4: Använda kunskap

Fält fyra - använda - visade att elevernas tänkta klassrumsredovisningar behövde omvandlas för att passa en digital skolmiljö. Lösningen blev, som nämnts ovan, att eleverna förinspelade sina redovisningar och lade upp i Classroom inför lektionen och spelade in gruppdiskussionerna inför examinationerna.

Slutsatser

Elevaktiviteten måste ha varit hög i fält 3, annars skulle inte fält 4 uppvisat tillfredsställande utfall när examinationerna utfördes. Först genom att varje grupp spelade in en redovisning med seminariefrågor till övriga i klassen. När eleverna sedan tittade på inspelningarna gjorde även lärarna en första formativ bedömning som återkopplades till de berörda grupperna, exempelvis om SNI-fallet hade blivit för kallt. Formativ bedömning ger större effekt på lärandet enligt Lozic (2013) och i nästa steg, när eleverna förberedde sig inför sina seminarier, tog de flesta grupper chansen att rätta till eventuella misstag och vidareutvecklade sina SNI-projekt ytterligare.

En summerande slutsats till varför elevaktiviteten var hög genom hela projektet och i samtliga fyra fält i processmodellen går att koppla till att ämnets relevans genom SNI-frågor var hög, något som både Ottander (2016) och Rydberg (2018) tar upp. På samma sätt belyser Allard (2001) hur fallstudier öppnar upp för diskussioner och kreativitet, vilket ökar motivationen och därmed elevaktiviteten.

Slutsatser och diskussion

Syftet med detta SNI-projektet var att undersöka om autentiska miljöproblem gav ett positivt utslag i elevaktivitet och fördjupade elevernas digitala litteracitet. Resultatet utifrån syftet diskuteras i följande avsnitt. Utöver det diskuteras pandemins påverkan på projektets lektionsdesign.

Elevaktivitet genom kalla respektive heta SNI-fall

I miljöprojektet var naturklassens elever, som beskrivits tidigare, uppdelade i sex basgrupper. Projektets lärare rörde sig regelbundet mellan gruppernas Meet, på lärarnas liksom elevernas initiativ, varpå arbetsprocessen stämde av. Naturklassen var dessutom bekväma med och hade en större förförståelse i de naturvetenskapliga ämnena och använde gärna begrepp från denna sfär. Det finns en risk att grupperna hamnar i, enligt Rydbergs modell (figur 1), kallare SNI-fall med ensidigt fokus i naturvetenskapen. Eftersom fält 3 i processmodellen - analysera kunskap - inte synliggjordes i den nya digitala skolmiljön, var elevernas

arbetsprocess utom lärarnas kontroll. Detta var något som inte förutsågs eller hanns med i skarpt läge under rådande ERT-situation. Här syns det hur den hastigt uppkomna corona-situationen kräver omställning i undervisningen. I en vanlig klassrumssituation påminns eleverna av lärare och av varandra att tydligare använda venndiagrammets alla delar, även den ekonomiska och den sociala delen (figur 3). I processmodellens fjärde fas - att använda sina kunskaper - ökade den synliga elevaktiviteten i redovisningarna men vissa grupper hamnade i kalla SNI-fall. Efter att de examinerande redovisningarna bedömts fick grupperna med kallare SNI-fall återkoppling. Detta rättades till i de följande seminariediskussionerna som breddades till att även omfatta venndiagrammets andra parametrar. SNI-fallslösningarna blev därmed hetare enligt Rydbergs modell (figur 1) och den formativa bedömningen gav ett tänkt resultat.

Att arbeta i ett flippat klassrum i en digital miljö

För att eleverna skulle hantera ovan nämnda examinerande digitala redovisningarna utmanades dessutom elevernas digitala litteracitet i det att andra kommunikationssätt krävs i en interaktiv digital miljö. Grupperna fick prova nya redovisningsformer via digitala undervisningsverktyg som Meet och inspelningsappen screencastify, vilket också blev en kognitivt komplex utmaning. (Edvardsson et al., 2018; Hodge et al., 2018; Ollinen, 2021) Att använda ett flippat klassrum är att didaktiskt välja en mer elevaktiv form av undervisning som även passar en digital lärandesituation.

Elevernas tillgång till det digitala undervisningsmaterial, som pedagoger lade ut i projektets Classroom, effektiviserar inläringen för eleverna (Lozic, 2013) då de kan gå tillbaka och repetera och fördjupa sina kunskaper. Eleverna har specifikt sagt att de var nöjda med att allt material låg i Classroom och att planeringarna var gedigna, när de befann sig hemma. Även det inspelade material som eleverna nu själva producerade och redovisade lades ut i gemensam mapp i drive så att alla hade tillgång och kunde gå tillbaka för ytterligare genomgång av de diskussioner som genomförts. Enligt Schunk (2016) får alltså eleverna under ett ämnesövergripande tema, chans att träna vetenskaplig metod, självständigt arbete, informationssökning samt förbereda och genomföra den tänkta (digitala) redovisningsuppgiften. Lärarens roll efter uppgifts genomgången är mer konsultativ genom att motfrågor ställs och perspektiv vidgas. (Schunk, 2016). Av den anledningen bokades Meet-möten med grupperna för regelbunden respons, så att eleverna inte kände sig ensamma i grupparbetsprocessen. Materialet i Classroom och elevernas inspelade redovisningar fördjupade dialogerna och efterföljande diskussioner samt visade hur eleverna befäste sina kunskaper, trots att de befann sig hemma. Att våga lämna över kontrollen till eleverna att lösa uppgiften gynnar dessutom elevernas motivation (Schunk, 2016).

En av förutsättningarna med flippat klassrum som lektionsdesign är just elevers motivation och ansvar. Även uppgiftsarten med SNI är i sig motivationshöjande och skapar engagemang. Detta synliggörs i de examinerande inspelade digitala redovisningarna, där elevernas aktivitet är hög, liksom i de inlämnade uppgifternas kvalitet som visar att eleverna tillämpar de nya digitala lärverktygen och kan sägas befästa en digital litteracitet. Flippat klassrum är den design som verkar mest rimlig för miljöprojektet, när lärare och elever arbetar hemifrån med digital undervisning och som stämmer överens med den ursprungliga lektionsdesignen.

Förändrad lektionsdesign i digitala lärmiljöer

Många elever på skolan antydde att uppgiftsmängden med prov och inlämningarna ökade när de satt hemma, något som även Sveriges elevkårers undersökning (2020) bekräftar. För att komma runt denna mer summativa bedömningsform, bad skolledningen lärarkåren att försöka hitta andra (formativa) bedömningsmetoder under pandemisituationen för att minska bördan för både elever och lärare. I miljöprojektet ingick inga summativa prov och därför fungerade upplägget med olika gruppredovisningsformer även i en digital lärmiljö. Det som däremot justerades, i samförstånd med eleverna, var att de fick fler veckor på sig

att genomföra gruppuppgifterna, för att öka kvaliteten, minska uppgiftsbördan samt avsätta tid för att prova och lära de nya digitala verktyg som situationen krävde.

Meetformatet bestämde formen på undervisningen våren 2020. Som nämnts ovan tar Edvardsson et al. (2018) upp att andra modaliteter än i traditionell undervisning är metakognitivt utmanande. Den digitalt tvingande undervisningssituationen under våren krävde alltså mer av alla för att invanda lärandesituationer bröts och lärprocesserna, kunskapandet och de pedagogiska verktygen måste omskapas. Edvardsson et al. (2018) pekar också på det inkluderande med att elever och lärare använder sin kreativitet tillsammans för att designa passande lektioner och att redovisningar inte alltid måste vara textbaserade för att gälla som bedömningsunderlag.

Den pedagogiska fördelen med att eleverna skickades hem först i mars under vårterminen 2020 och att pandemin inte var aktuell under hösten 2019, var dels att relationen lärare-elev etablerats och dels att stora delar av kurserna avklarats analogt. Detta bidrog till att det fanns ett större utrymme att experimentera när projektet blev digitalt och medförde att eleverna fått med sig en god introduktion in i en ny digital skoldag. Lärarna kunde sedan vila i denna introduktion och vidareutveckla det digitala.

Digitaliseringens baksida blev att det lämnades in tre gånger så mycket inspelat elevmaterial som måste gås igenom för att lärarna skulle få tillräckligt med bedömningsunderlag. 24 inspelningar kontra sex redovisningar normalt. Fördelen med att allt fanns inspelat, var enkelheten i att gå tillbaka om det uppstod några frågor kring en examination. Men är det tidseffektivt? Nackdelen blev att pedagogernas fritid gick till att få detta projekt att fungera. En fördel blev däremot att eleverna behövde ta ett större egenansvar vilket resulterade i engagemang och högre redovisningskvalitet. Både digital undervisning och formativ bedömning kräver mer av lärare och elever.

I detta skede går det inte heller att avgöra om det är uppgiftens art och design som leder till engagerade elever och ett gott resultat eller om det är kombinationen av designen, uppgiftens art tillsammans med engagerade elever, som leder till ett gott resultat. Erfarenhet från tidigare elevgrupper, naturvetare såväl som samhällsvetare, visar att uppgiften i sig leder till ökat engagemang, även hos elever som inte är lika engagerade i utgångsläget. Det krävs dock vidare undersökningar, med fler elevgrupper, för att jämföra utfallet.

En konsekvens och lärdom av distansundervisningen 2020 var att lärarna blev tryggare med den digitala pedagogiska situationen när eleverna skickades hem en andra omgång våren 2021 och lektionerna planerades så att även fält 3 i Kalantzis & Copes modell uppfylldes. Lärarna verkade "under cover" under pågående digitala lektioner för att fånga upp elevernas lärprocess.

Avslutning

I artikelns inledning konstateras att i ett komplext samhälle behövs människor med förmåga att kunna se problem, formulera lösningar och förstå konsekvenser, vilket kräver verktyg för och kunskap om informationssökning, såväl analogt som digitalt. Detta för att svara mot hur många arbetsplatser i dagens Sverige efterfrågar medarbetare som kan hantera digitaliseringens frihet och ansvar.

Vad tar vi med oss från vårens nätbaserade undervisning? Att SNI fungerar både för nät- och klassrumsbaserade grupparbeten och att det multimodala formatet ger större frihet men också kräver mer elevansvar, vilket ökar elevaktiviteten. Just den frihet och ansvar som krävs på många arbetsplatser. SNI-perspektivet stärker även elevernas förmåga att se komplexiteten i uppgiften de skall lösa och SNI-fallen blir generellt hetare, det vill säga kombinerar det naturvetenskapliga med det samhällsvetenskapliga. I vissa fall fastnar

eleverna ändå i det naturvetenskapliga, vilket framöver skulle kunna avhjälpas genom en avstämning med eleverna strax innan inlämning, för att säkerställa att eleverna arbetar med samtliga aspekter i vennisdiagrammet.

I arbetslaget har en struktur skapats som går att fortsätta arbeta vidare med och lärarna har blivit trygga med de digitala verktyg som kan användas till att stärka elevers digitala lärande och litteracitet. En fara med att övergå till en digital ERT-situation är risken för gränslöshet i relationen mellan lärare och elever när parterna kan nå varandra digitalt oavsett tid och plats. Risken är att eleverna vänjer sig vid och kräver denna tillgänglighet, vilket är orimligt under normala omständigheter.

Projektet framöver involverar fler klasser och lärare som nu vågar vara med. För att dra nytta av erfarenheterna av distansundervisningen ska det försökas med en hybridvariant till våren där eleverna deltar i digitala rundabordsamtal, förinspelar sina presentationer så att det synliggörs i Classroom direkt under lektionen samt att eleverna för en diskussion efter. Utmaningen med hybridundervisning är att det måste vara ordentligt schemalagt för att inte drabba andra lärares lektioner. Ytterligare utmaningar är att pandemiårets lärdomar underutnyttjas och det finns en risk att allt återgår till den välkända skolstruktur som rådde innan pandemin.

Referenser

Allard, M. (2001). *Att arbeta med case i skolan*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Baichwal, J. (Regissör). & de Pencier, N. (Regissör). & Burtynsky, E. (Regissör). (2018) *Antropocen - Människans epok*. [Film/Dokumentär] 1h 27 min. NonStop. <https://kunskapskanalen.se/program/35391/dox-antropocen-manniskans-epok> (svt-play - <https://www.svtplay.se/video/25664276/antropocen-manniskans-epok>)

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Christenson, N. (2016-02-02) *Ramverk för bedömning av argumentation om samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll*. Linköpings Universitet. Hämtad 2020-06-23 <https://liu.se/artikel/ramverk-for-bedomning-av-argumentation-om-samhallsfragor-med-naturvetenskapligt-innehall>

Donohoo, J. (2019). *Kollektiv lärareffektivitet: förhållningssätt, förutsättningar och genomförande*. (Första utgåvan). [Stockholm]: Natur & Kultur.

Edvardsson, J., Godhe, A. & Magnusson, P. (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Gertten, F. (Regissör) (2015) *Bikes vs Cars*. [Film/Dokumentär] 1h 31 min. Folkets Bio AB. Strömmande media. <https://www.svtplay.se/video/25176906/bikes-vs-cars>

Godhe, A. & Sofkova Hashemi, S. (red.) (2019). *Digital kompetens för lärare*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.

Gulliksson, H. & Holmgren, U. (2018). *Hållbar utveckling: teknik, samhälle och livskvalitet*. (Tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Trust, T. & Bond, A. (March 27, 2020) The Difference Between Emergency

Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE REVIEW. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

KTH (11 juni 2021) *Hållbar utveckling*. <https://www.kth.se/om/miljo-hallbar-utveckling/utbildning-miljo-hallbar-utveckling/verktygslada/sustainable-development/hallbar-utveckling-1.350579>

Ollinen, K. (2021-06-09) När det analoga blir digitalt!. PEDAGOG MALMÖ. Hämtad 2021-06-15: <https://pedagog.malmo.se/2021/06/09/nar-det-analoga-blir-digitalt/>

Ottander, C. & Ottander, K. (Juni 2016) Undervisning utifrån samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll. *Lärportalen*. Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/2-natur/Gymnasieskola/504-SNI/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/SGy_01A_01_Undervisning_SNI.docx

Rietz, L. (2021) "Det handlar om vår framtid" Hur elevers scientific literacy kan utvecklas genom SNI-argumentation i kemiundervisningen. [Licentiat-uppsats, Lunds Universitet]. Lund Studies in Educational Sciences nr 17. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/101032224/Rietz_Det_handlar_om_v_r_framtid.pdf

Schunk, A. (Red.) (2016) *Flip din undervisning - En antologi om Flipped Classroom og Flipped Learning*. Dk: Turbine Akademisk ISBN: 9788740609042 (Referens saknas i Libris)

Skolforskningsinstitutet (2020:01) *Att lära på avstånd*. https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Att-l%C3%A4ra-p%C3%A5-avst%C3%A5nd_fulltext.pdf

Lozic, V. (26 mars 2013) *Formativ bedömning stärker lärandet*. Skolverket.se <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/formativ-bedomning-starker-larandet>

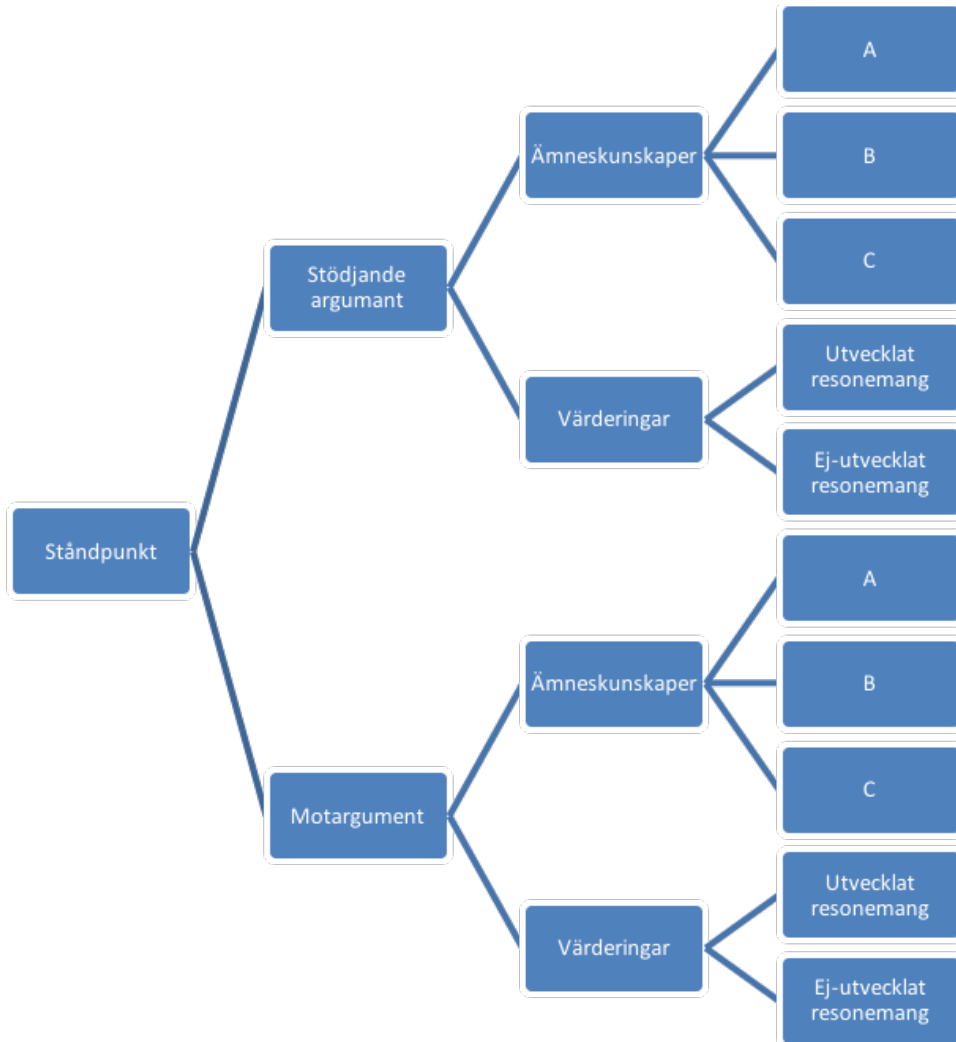
Skolverket (2020) *Flippade klassrum har både för- och nackdelar*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/flippade-klassrum-har-bade-for--och-nackdelar>

Skolverket (2020) *Läroplan för gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskola>

Skolverket (2021) *Ämne - Samhällskunskap. Läroplan för gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan>

Bilaga 1

Ett ramverk för bedömning av kvalitét hos argumentation om samhällsfrågor med naturvetenskapligt innehåll. Ramverket är skapat av Nina Christenson, Karlstads universitet (Christenson 2016) men hämtad från Rietz avhandling (Rietz, 2021)



Ämnesbeskrivning genom karaktärsbeskrivning – att arbeta med karaktärer i Religion 1

Sofia Viking

Sammanfattning

Syftet med studien är att ta reda på hur eleverna uppfattar arbetet med tio fiktiva religiösa karaktärerna och dess påverkan på elevernas lärande inom kursen Religion 1. Studien utfördes i en av samtalsgrupperna på vår skola, vilket är ett forum för kollegialt lärande, och underlaget består av fem klasser. Samtalsgruppen undersökte effekten av förändrad undervisning med hjälp av de tio karaktärerna kopplat till kontroll av resultat.

De slutsatserna som jag kan dra utifrån resultatet är att de religiösa karaktärerna bidrar till att undervisningen till större grad präglas av ett inifrånperspektiv/edification genom att eleverna ges tillfälle att resonera om levd religion och hur religion och identitet hänger ihop. Det blir även lättare för eleverna att relatera till "de andra". Enligt eleverna blir de hjälpta i sin förståelse av religiositet genom att karaktärerna visar på den spridningen som finns mellan religioner och inom. De religiösa karaktärerna upplevs fungera som en stöttande mall vid provtillfällen.

Nyckelord: edification, inifrånperspektiv, religionsämnet, religiositet, religiösa karaktärer

Bakgrund

I kursen Religion 1 på gymnasiet ska eleverna bland annat lära sig om religiositet vilket Skolverket i kursplanen för Religion 1 definierar som: "Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet" (Skolverket, u.å.). De ämnesspecifika frågorna som ställs i kursen är frågor som många elever funderar på; vad är meningen med livet, vad innebär ett gott samhälle, finns det ett liv efter döden? Eleverna kan ha en religiös eller icke-religiös position och det är en utmaning att få alla elever att känna sig inkluderade i klassrummet. Bakgrunden till min undersökning fanns i att jag upplevde att det var svårt för eleverna att förstå nyanserna i religiositet och levd religion. Det var en utmaning att i en kurs på 50 poäng (en termin) präglad av stoffträngseln skapa en återkommande struktur där individens varierande religiositet får det utrymme som de förtjänar.

Jag arbetade fram tio religiösa karaktärer, två för varje världsreligion (judendom, kristendom, islam, hinduism och buddhism) då det är dessa religioner som vanligtvis ingår i kursen Religion 1. Karaktärerna har alla tabeller med information gällande hemland, ålder, kön, religiös tolkning, socioekonomisk bakgrund, sexualitet, etisk övertygelse och inställning till modern vetenskap (se exempel på två karaktärer i bilaga 1). Den information som karaktärerna har i sina tabeller motsvarar moment i det centrala innehållet för Religionskunskap 1. Jag ville på detta sätt göra en ämnesbeskrivning genom karaktärsbeskrivning.

Tidigare forskning gällande elevers lärande

Timperley (2019) har undersökt hur lärarens kompetens kan utvecklas så att elevernas lärande förbättras och illustrerar detta i en undersökande och kunskapsbildande cykel. De olika frågorna som ställs i cykeln är vilka kunskaper och färdigheter behöver eleverna utveckla och vilka kunskaper och färdigheter behöver lärarna för att möta elevernas behov (Timperley, 2019). Det blir sedan enligt Timperley (2019) lärarnas uppgift att fördjupa sina professionella kunskaper och få nya idéer för att möta elevernas behov. Dessa

nya idéer och tankar ska sedan prövas i klassrumspraktiken och detta innebär att lärarna bör fördjupa sina kunskaper genom att praktisera dem och lärarna ska även reflektera över vad som ger resultat och varför i denna förändrade undervisning (Timperley, 2019). Det sista steget i cykeln handlar om att utvärdera vad som hänt i klassrummet (Timperley, 2019). Med de religiösa karaktärerna ville jag undersöka effekten av förändrad undervisning kopplat till kontroll av resultat (Timperley, 2019). Inom sociokulturell teoribildning används termen artefakt för att beskriva olika redskap som människor använder i lärandet och förståelsen av sin omvärld (Säljö, 2010). I min studie är de religiösa karaktärerna mitt redskap.

Skaalvik och Skaalvik (2017) betonar att i pedagogiska sammanhang bör lärare försöka skapa en inre motivation hos eleverna då detta är den starkaste drivkraften i skolarbete. Att eleverna tror på sin egen kapacitet har stor betydelse för deras motivation i skolarbetet menar Skaalvik och Skaalvik (2017). Tron på sin egen kapacitet handlar inte endast om hur goda kunskaper en elev anser sig ha inom ett visst ämne utan även om eleverna tror att de kan klara av en viss uppgift (Skaalvik och Skaalvik, 2017). Elevens tro på sin egen kapacitet varierar utifrån vilken uppgift eleverna ska utföra, hur lång tid de får till den avsatta uppgiften, vilka hjälpmedel som eleven har samt vilka klassrumsförhållanden som råder (Skaalvik och Skaalvik, 2017). Enligt Skaalvik och Skaalvik (2017) klarar eleverna av mer när de har tillgång till hjälpmedel och när de får bra vägledning. Känslan av att klara av något omvandlas till att eleverna tror på sin egen kapacitet vilket i sin tur ökar deras motivation, koncentration, ansträngningar och tålamod i en utmanande situation eller med en utmanande uppgift (Skaalvik och Skaalvik, 2017).

Tidigare forskning gällande religionsdidaktik

Enligt Robert Jackson (2002) bör en religion inte endast representeras av den skriftliga och mer dogmatiska traditionen. Jackson (2002) talar i stället om den tolkande ansatsen där religion ses som något dynamiskt och levande. I en tolkande ansats skapas kunskap i mötet mellan eleven och representanten för en religiös tradition. Den tolkande ansatsen är en pedagogisk metod som kan bidra till en ökad förståelse av religiositet och att eleven kan se sig själv i det som studeras kan få hen att omvärdera antingen sig själv eller "den andre". Detta kallar Jackson (2002) för edification.

I Skolinspektionens översyn av religionsämnet på gymnasiet (2012) drogs slutsatsen att religionsundervisningen är alltför fokuserad på det generella i religionen och eleverna inte ges tillfälle att resonera om levd religion eller hur religion och identitet hänger ihop. Skolinspektionen (2012) fastslår att religionsundervisningen är faktaorienterad, fokuserar på religionshistoria, religiösa traditioner och regler samt domineras av en sekulär diskurs. Enligt Skolinspektionens översyn (2012) bör religionslärare arbeta mer tematiskt och låta det centrala innehållet och olika teman berika varandra. Översynen fastslår även att religionslärare på ett bättre sätt borde arbeta så att eleverna lär sig *om* religion för att även kunna lära sig *av* religion. Även Karin Kittelmann Flensner (2018) lyfter fram undervisning kring levd religion som ett sätt att undvika stereotypa framställningar av religion i religionskunskapsundervisningen.

Kittelmann Flensners (2015) avhandling problematiserar att i klassrummen förknippas begreppet religiositet med en förfluten tid där individer mot bättre vetande vänder sig till religionen och att "den moderna människan" inte längre har något behov av religioner. Individer som följer religiösa påbud och regler framstår som obegripliga och irrationella medan en ickereligiös position framstår som en neutral position (Kittelmann Flensner, 2015). Många elever upplever att de inte vet hur de ska förhålla sig till begreppet religiositet då eleverna saknar personliga erfarenheter av vad religion kan innebära för en enskild person (Kittelmann Flensner, 2015). Kittelmann Flensner (2015) betonar att även om religionsämnet är ickekessionellt och syftar till att beskriva religionerna genom ett analytiskt utifrånperspektiv, så behövs även ett inifrånperspektiv finnas i undervisningen för att göra innehållet begripligt för eleverna. Kittelmann Flensner (2015) menar att det är gynnsamt att organisera undervisningen från olika teman eller begrepp och ha elevernas livstol-

kande som en del av kursen. I detta mer tematiska arbete dominerar inte den sekularistiska diskursen på samma sätt och det komparativa perspektivet skapar andra förutsättningar för elevernas begreppsutveckling (Kittelmann Flensner, 2015). Vidare bidrar detta arbetssätt att elever som tillhör olika religiösa traditioner inte upplever sig lika ifrågasatta och likheter och skillnader framträder inte endast mellan olika religiösa traditioner utan även inom (Kittelmann Flensner, 2015).

Carina Holmqvist Lidh (2016) har i sin religionsdidaktiska studie undersökt hur elever som positionerar sig inom en religiös tradition talar om skolans religionskunskapsundervisning. Frågor som Holmqvist Lidh undersöker är; vilka kategoriseringar blir synliga i elevernas språkbruk, hur religiösa personer beskrivs och vilka konsekvenser beskrivningarna får (Holmqvist Lidh, 2016). Holmqvist Lidh slutsats är densamma som Kittelmann Flensners (2015); en objektiv sekulär diskussion utifrån ett utifrånperspektiv är det som är mest förekommande i religionskunskapsundervisningen men religionslärare bör sträva efter det motsatta; att låta ett inifrånperspektiv vara stommen i undervisningen.

Syfte och frågeställning/problemformulering

Syftet i denna studie är ta reda på hur eleverna uppfattar arbetet med karaktärerna och dess påverkan på elevernas lärande. Min frågeställning blev således:

- Hur beskriver eleverna sitt lärande efter att ha arbetat med de religiösa karaktärerna?

Metod

Hösten 2019 startade jag en samtalsgrupp på vår skola tillsammans med två andra religionslärare och en specialpedagog. En samtalsgrupp är ett forum för kollegialt lärande och vem som helst kan anmäla sitt intresse för att starta en samtalsgrupp. Samtalsgruppen drivs av lärare för lärare och upplägget bestäms inom samtalsgruppen. Alla samtalsgrupper har en samtalsledare som i samband med detta uppdrag går en samtalsledarutbildning. Vissa samtalsgrupper fungerar som en studiecirkel kring en bok, andra fokuserar på pedagogiska teorier och några använder samtalsgruppen till att fördjupa sig i någon ämnesspecifik fråga. Syftet med samtalsgruppen gällande religiösa karaktärer var att bedriva ett mer systematiskt arbete med de religiösa karaktärerna som jag vid denna tid börjat använda i min undervisning. Det var även i samtalsgruppen som underlaget till denna undersökning samlades in.

Karaktärerna användes i totalt fem olika klasser under lektionstid och var en del av introduktionen av ett arbetsområde, genomgångar, diskussionsuppgifter, provtillfällen och en avslutande reflektionsuppgift. Alla tio karaktärerna från fem världsreligioner (judendom, kristendom, islam, hinduism och buddhism) användes i undersökningen. Dessa fem världsreligioner är de som vanligtvis behandlas inom kursen Religion 1.

Arbetet utifrån Timperley

I samtalsgruppen arbetade vi efter Helen Timperleys (2019) undersökande och kunskapsbildande cykel under läsåret 2019/2020 och undersökte effekten av förändrad undervisning med hjälp av de tio karaktärerna kopplat till kontroll av resultat. Vi prövade alltså idéer och tankar i klassrumspraktiken och utvärderade sedan vad som hänt i klassrummet (Timperley, 2019).

Vilka kunskaper och färdigheter behöver eleverna utveckla?

När jag arbetade fram de tio religiösa karaktärerna var det motiverat av frågan "Vilka kunskaper och färdigheter behöver eleverna utveckla?" (Timperley, 2019). Min upplevelse var att varken tiden eller min struktur i kursen räckte till för att eleverna skulle förväntas förstå nyanserna i begreppen religiositet, edification och inifrånperspektiv. Jackson (2002), Skolinspektionen (2012), Kittelmann Flensner, (2015, 2018) och Holmqvist Lidh (2016) delar även min erfarenhet gällande elevernas utvecklingsområden; eleverna behöver bland annat mer förståelse för begreppen religiositet, edification och inifrånperspektiv.

Vilka kunskaper och färdigheter behöver lärarna för att möta elevernas behov?

Gällande frågan om "Vilka kunskaper och färdigheter behöver lärarna för att möta elevernas behov" (Timperley, 2019) går även detta att hitta i tidigare forskning gällande religionsdidaktik där Jackson (2002), Skolinspektionen (2012), Kittelmann Flensner, (2015, 2018) och Holmqvist Lidh (2016) bland annat menar att religiositet och levd religion borde få större utrymme i religionsundervisningen. För att eleverna ska kunna få mer förståelse för begreppen religiositet, edification och inifrånperspektiv behöver lärarna undervisa i och om detta.

Förändrad undervisning

När jag arbetade fram de tio religiösa karaktärerna var detta ett exempel på hur lärare fördjupar sina professionella kunskaper och får nya idéer för att möta elevernas behov (Timperley, 2019). Det var sedan i samtalsgruppen som lärarna prövade dessa idéer och tankar i klassrumspraktiken och det var även inom ramen för samtalsgruppen som det gjordes en utvärdering av vad som hänt i klassrummet (Timperley, 2019). I samtalsgruppen dokumenterade vi och samtalande kring vår förändrade undervisning (Timperley, 2019).

Kontroll av resultat

I samtalsgruppen ämnade vi bedriva ett mer systematiskt arbete med de religiösa karaktärerna. Samtalsgruppens material utgörs av lärarnas reflektioner, lärarnas observationer, lärares bedömning (formativ och summativ) samt elevers enkätsvar och elevintervjuer. Det var detta material som användes för att kontrollera resultatet av vår förändrade undervisning. När vi bearbetade detta material utgick vi från framgångsfaktorer som lärare ser, framgångsfaktorer som elever ser och vad som kan förstärkas/förbättras. Dessa rubriker arbetade vår specialpedagog fram som ett led i att förstärka vår förmåga att tydliggöra arbetet med karaktärerna. I denna undersökning har vi inte haft en referensgrupp utan jämförelserna är endast våra och våra elevers upplevda erfarenheter. De fem klasserna besvarade enkäter gällande karaktärerna och tretton slumpmässigt utvalda elever intervjuades av specialpedagogen. Enkätsvaren har läst och sedan kategoriseras under rubrikerna Tydliggör inifrånperspektiv/edification, Tydliggör religiositet och Tydligare stödmall då det var detta som eleverna lyfte i sina svar.

Material från eleverna

Den gemensamma enkätfrågan som alla fem klasser besvarade (144 svar) var: "Har karaktärerna hjälpt dig i din förståelse av religiositet? Motivera ditt svar.". Förutom enkäten intervjuades tretton elever. Några av de frågor som ställdes till de tretton eleverna som intervjuades var:

- Karaktärerna är ju inte alltid i din ålder och är inte helt lika dig. Vad tänker du/ni om det? På vilka sätt är karaktären lätta relatera till? Vad kan förbättras?
- Du har svarat på en fråga i ett Google-formulär där frågan var hur karaktärerna hjälpt dig att förstå begreppet religiositet. De flesta i klassen var positiva och många tyckte till exempel att karaktärerna är lätta att utgå ifrån när ni diskuterat olika frågor och att det är lättare att beskriva och se skillnader/likheter i hur religiösa personer kan tänka och agera. Berätta mer om hur du själv tänker om ...

Frågor med karaktärerna användes under lektionstid samt vid provtillfällen. Exempel på dessa frågor är:

- Hur resonerar Jayden kring djurförsök utifrån sin etiska övertygelse och sin religiösa inriktning?
- Sunita och Ravi träffas och diskuterar religiösa tolkningar. Vad tror ni Sunita och Ravi har för åsikter gällande manligt och kvinnligt, könsroller och synen på äktenskapet?
- Alla tre religioner anser att människan är skapad av Gud och att Gud är allsmäktig. Vad tror du att Adam och Ria hade haft för åsikter om skönhetsoperationer (= operationer som syftar till att av kosmetiska skäl ändra den kropp som de fått av Gud)? Använd den information som du får gällande deras religiösa tolkning, etiska teori och inställning till modern vetenskap.
- Det finns tydliga pliktetiska inslag i buddhismen och hinduism. Redogör för hur pliktetiken utgör en

stor del av buddhismen och hinduismen. Resonera med hjälp av karaktärerna kring vilka plikter det finns inom religionerna.

Gällande elevernas förutsättningar för ytterligare edification fick tre av klasserna en reflektionsuppgift i slutet av kursen där eleverna fick chansen att resonera kring samma etiska dilemman som karaktärerna och de fick även ett tillfälle att relatera sig själva till karaktärerna. Nedan finns delar av uppgiftsbeskrivningen för denna uppgift.

Reflektionsuppgift

I kursen Religion 1 har ni fått träffa 10 olika karaktärer. Genom frågorna nedan får du chansen att resonera kring samma etiska dilemman som våra karaktärer och du får även ett tillfälle att relatera dig själv till karaktärerna.

1. Fyll i "din tabell". Är det något som du inte vill svara på så är det helt okej.
3. Vilka karaktärer har du mest gemensamt med?
4. Vilka karaktärer har du minst gemensamt med?
5. Vilken etisk teori ligger bakom dina åsikter gällande djurförsök? Förklara.

Material från lärarna

Våra reflektioner gällande elevernas behov var att eleverna behöver mer förståelse för begreppet religiositet, edification och inifrånperspektiv. Det var dessa reflektioner som motiverade vår samtalsgrupp. Enligt Timperley (2019) bör lärarna även reflektera över vad som ger resultat och varför i den förändrade undervisning vilket innebar att samtalsgruppen även diskuterade framgångsfaktorer som lärare ser utifrån observationer och bedömningar av elevtexter (formativ och summativ). Detta återges kort i kapitlet Resultat och Analys. Vi lärare observerade under lektionstid hur eleverna använde karaktärerna utifrån vilka kategoriseringar som blev synliga i elevernas språkbruk, hur religiösa personer beskrevs och vilka konsekvenser beskrivningarna fick (Holmqvist Lidhs, 2016). Här deltog även specialpedagogen och förde anteckningar. Gällande formativ bedömning lyfte vi i samtalsgruppen elevernas olika svar vid provtillfällen där karaktärerna hade använts. Den summativa bedömningen utvärderade vi inte då vi inte hade någon kontrollgrupp. Här blev det endast en diskussion utifrån våra erfarenheter. Allt insamlat material och våra anteckningar samlades och sparades på vår lärportal. I samtalsgruppen läste vi inte gemensamt någon litteratur kopplat till vårt arbete.

Resultat och analys

Framgångsfaktorer som lärarna ser

Resultaten gällande observationer, formativ bedömning och summativ bedömning utifrån framgångsfaktorer som lärare ser visar att eleverna, efter undervisning med de religiösa karaktärerna, ser nyanserna i religiositet snabbare. Detta sker både under klassrumsdiskussioner och i provsvar. Undervisande religionslärare upplevde att mer avancerade resonemang som vanligtvis uppstod i kursens slutskede nu uppstod tidigare i kursen både i elevernas språkbruk och i elevernas examinationer. Genom de tio karaktärerna upplevde lärarna att det blev mer tydligt för eleverna hur religion hänger ihop med till exempel etisk övertygelse, nationalitet, sexualitet och karaktärerna fungerade även som en ingång till mer känsliga ämnen. Vi lärare menade även att det blev en högre nivå i examinationssvaren vid jämförelse med andra klasser läsåret innan.

Framgångsfaktorer som eleverna ser

Resultatet nedan är en sammanställning av enkätsvaren och intervju utifrån framgångsfaktorer som elever ser. Hur beskriver eleverna sitt lärande efter att ha arbetat med de religiösa karaktärerna?

Tydliggör inifrånperspektiv/edification

Både Jackson (2002), Kittelmann Flensners (2018) och Skolinspektionens översyn (2012) påpekar att ett individperspektiv i religionsundervisningen öppnar upp för fler möjligheter där eleverna ges tillfälle att resonera om levd religion och hur religion och identitet hänger ihop. I översynen 2012 fastslås även att religionslärare bör arbeta så att eleverna lär sig om religion för att även kunna lära sig av religion. Genom karaktärerna upplevde eleverna att de lättare kunde se religiösa traditioner som något som utvecklas och förändras samt att religiösa individer medverkar i dessa processer. När religiösa individer (genom de religiösa karaktärerna) blev mer komplexa och dynamiska var det lättare för eleverna att relatera till "de andra" och hitta minsta gemensamma nämnare mellan sig själva och karaktärerna. De religiösa karaktärerna fungerar alltså som ett redskap som bidrar till att eleverna upplever att undervisningen till större grad präglas av inifrånperspektiv/edification. Nedan är några elevcitater som styrker detta:

"Ja lättare att skriva och kunna relatera till en karaktär och kunna se hur de olika religionerna och idéerna funkar i verkligheten." (Elev 1)

"De personifierar de olika inriktningarna inom de olika religionerna, vilket gör det lättare för mig att relatera till vad dessa personer tycker och hur de lever utifrån sin religiösa identitet." (Elev 2)

"Ja för man får diskutera om hur religion påverkar folk olika med olika förutsättningar och man kan sätta sig in i andras situation bättre." (Elev 3)

"Absolut! Det har varit ett smidigt, innovativt och mer konkret sätt att testa våra kunskaper på och har gjort kunskapen mer applicerbar på det verkliga samhället." (Elev 4)

Tre klasser, sammanlagt 75 svar, gjorde reflektionsuppgiften i slutet av kursen. Majoriteten av eleverna uppger att de har mest gemensamt med en utav de kristna karaktärerna, Christofer, och motiverar detta med att de är nära i ålder (Christofer är 18 år) och att de bor i "liknande" länder (Christofer bor i USA). Vissa lyfter även att de delar samma religion (kristendom/protestantism). Några elever motiverar sitt svar med att en av de religiösa karaktärerna (Pee- Mott som är buddhist) påminner om hans familj:

"Pee-Mott eftersom hon följer terevada så som majoriteten av min familj." (Elev 5)

Vissa elever uppger att de har mest gemensamt med den judiska karaktären Adam och den hinduiska karaktären Sunita på grund av deras sexuella läggning (homosexuell och bisexuell). Några kvinnliga elever uppger även att de har mest gemensamt med de karaktärerna som är kvinnor. Genom reflektionsuppgiften ges eleverna möjlighet att se sig själv i det som studeras och detta kan få hen att omvärdera antingen sig själv eller "den andre". De religiösa karaktärerna fungerar alltså som ett redskap som bidrar till att eleverna upplever edification.

Även elever som är mindre positiva till karaktärerna lyfter att de är ett bra redskap som bidrar till att undervisningen till större grad präglas av inifrånperspektiv/edification.

"Naaah, inte speciellt. Personligen har jag aldrig haft problem med att sätta mig in i andra människors perspektiv så behövde inte riktigt använda karaktärerna för att förstå hur andra människor kan tänka. Men kanske ett bra koncept för de som behöver det!" (Elev 6)

Tydliggör religiositet

Elever i Kittelmann Flensners (2015) undersökning upplevde att de inte visste hur de skulle förhålla sig till just begreppet religiositet då de saknade personliga erfarenheter av religiositet eller vad religion kunde innebära för en enskild person. Genom de tio karaktärernas tabeller porträtterades en levnadsbeskrivning. Vi lärare försatte sedan dessa karaktärer i olika situationer/case under kursens gång och detta visade för eleverna vad religiositet eller levd religion kan innebära för en enskild individ. Att möta religiösa människor, fiktiva eller faktiska, blev för eleverna i denna undersökning en vana. De insåg med hjälp av denna undervisningsstruktur att religiositet är ett mer komplext begrepp. Kittelmann Flensners (2015) och Skolinspektions råd (2012) till religionslärare visar att de bör arbeta mer tematiskt, låta det centrala innehållet och olika teman berika varandra och diskutera religion i dagens samhälle. Med karaktärerna som struktur och genom att låta de tio olika karaktärerna diskutera olika aktuella frågor så möjliggörs ett sådant arbetssätt. De religiösa karaktärerna fungerar alltså som ett redskap som bidrar till att eleverna upplever att de blir hjälpta i sin förståelse av religiositet. Nedan är några elevcitat som styrker detta:

"Ja, jag tycker de har hjälpt eftersom med karaktärerna så får man ett exempel på en individ med en viss religion och identitet och det blir då lättare att jämföra dessa. Istället för att beskriva allmänt hur tex judar hade reagerat så kan man beskriva hur just den judiska karaktären hade reagerat i en viss situation." (Elev 7)

"Karaktärerna har hjälpt mig i min förståelse av religiositet mycket. Jag tycker det blir enklare att förstå hur olika människor inom samma religion lever och vilket perspektiv olika människor har på olika saker." (Elev 8)

"Ja, eftersom att man får en tydligare blick på hur en religiös person tänker och eftersom att de har haft olika religiösa identiteter så har man även kunnat jämföra dem och kunnat hitta likheter och skillnader mellan dem och religionerna." (Elev 9)

"Ja, de religiösa karaktärerna tycker jag är väldigt bra. Då får man användning av den faktan man faktiskt har lärt sig och förstår mer hur en människa med den religionen kan tänka. Man lär sig att tänka med flera olika perspektiv, eftersom man pratar både om ens etik, var man bor, sexuell läggning osv." (Elev 10)

"Ja jag tycker man får en bättre inblick i de olika religionerna samt deras inriktningar. Man lär sig även att koppla religioner till etiska teorier. Man får dessutom en bra överblick om hur man påverkas av sin omgivning. Slutsats:bra!" (Elev 11)

Även elever som är mindre positiva till karaktärerna lyfter fram att de är ett bra sätt att nyansera bilden av religiositet.

"Jag tycker att det kan bli klyddigt med alla olika karaktärer. Däremot så tycker jag att det är jättebra att vi får en mer varierad (och realistisk) bild av hur en religiös person är." (Elev 12)

Tydligare stödmodell

Skaalvik och Skaalvik (2017) betonar att elever klarar av mer när de har tillgång till hjälpmedel och när de får bra vägledning. Elevernas känsla av att klara av något omvandlas till att elever tror på sin egen kapacitet vilket i sin tur kan öka deras motivation, koncentration, ansträngningar och tålamod i en utmanande situation eller med en utmanande uppgift (Skaalvik och Skaalvik, 2017). Många elever lyfter i enkäten att karaktärerna underlättar vid provtillfällena och för dessa elever har karaktärerna fungerat som en tydligare stödmodell. De

religiösa karaktärerna fungerar alltså som ett redskap som stöttar eleverna vid provtillfällen. Nedan är några elevcitat som styrker detta:

"Ja jag har verkligen tyckt om karaktärerna. Det ger en mall för vad du letar efter som svar och det gör det lättare att formulera sig och hålla sig i skinnet när du svarar." (Elev 13)

"Ja, det har varit till stor hjälp. Att sätta in de i en karaktär och få en klar och redan karaktär gör det mycket enklare att hålla reda på när det är radat upp de olika egenskaper och värderingar de olika karaktärer har. Istället för t.ex. man ska hålla reda på allt i huvudet." (Elev 14)

"Ja. Det har varit enklare att resonera kring provfrågor och liknande. Det har gjort det mer "konkret" och inte lika flummigt." (Elev 15)

"Karaktärerna har hjälpt mycket och gjort det lättare att fästa sin kunskap." (Elev 16)

Även de elever som är mindre positiva till karaktärerna lyfter fram att de är ett bra stöd vid examination.

"Ja ganska. Det är ett rätt bra sätt att nyansera religiositet och utövande av religion. Det hade säkert funkade utan karaktärerna också men det är ett praktiskt sätt att t.ex. skriva uppgifter med då det finns färdiga karaktärer man kan tolka." (Elev 17)

Slutsatser och diskussion

Kursen Religion 1 utmanar både elever och oss lärare. De ämnesspecifika frågorna som ställs i kursen är frågor som många elever funderar på och frågor som religionslärare i en kurs om 50 poäng (en termin) ska diskutera, problematisera och illustrera med hjälp av världsreligionerna. Det är en utmaning att i en 50-poängskurs präglad av stofffrängseln skapa en återkommande struktur med fokus på en tolkande ansats och präglad av ett inifrånperspektiv. För mig är läraryrket ett fritt och kreativt yrke där jag som lärare har möjlighet att skapa min undervisning; den undervisning som jag anser att mina elever behöver. Ur dessa tankar skapades mina tio religiösa karaktärer som ett sätt att göra en ämnesbeskrivning genom karaktärsbeskrivningar. Bakgrunden till min undersökning fanns i att jag upplevde att det var svårt för eleverna att förstå nyanserna i religiositet och levd religion. Samma svårigheter pekar Kittelmann Flensners (2015, 2018), Carina Holmqvist Lidh (2016), Jackson (2002) samt Skolinspektionens översyn (2012).

Syftet med studien var att ta reda på hur eleverna uppfattar arbetet med karaktärerna och dess påverkan på elevernas lärande. Jag var intresserad av att få reda på hur eleverna beskrev sitt lärande efter att ha arbetat med de religiösa karaktärerna. Min undersökning blev en kontroll av en förändrad undervisning och undersöker själva undervisningen och hur den påverkar eleverna.

De slutsatserna som jag kan dra utifrån resultatet är att de religiösa karaktärerna bidrar till att undervisningen till större grad präglas av inifrånperspektiv/edification då eleverna genom de religiösa karaktärerna ges tillfälle att resonera om levd religionen och hur religion och identitet hänger ihop. Det blir även lättare för eleverna att relatera till "de andra" och att hitta minsta gemensamma nämnare mellan sig själva och karaktärerna vare sig detta är att de har samma ålder, samma sexuella läggning eller samma religiösa tro. Detta visade eleverna i Reflektionsuppgiften där de bland annat relaterade sig själva till karaktärerna. De tio olika karaktärerna bidrar till att undervisningen i större utsträckning fokuserar på religion som ett dynamiskt och levande begrepp i stället för ett statiskt och historiebundet fenomen. Genom karaktärerna skapas möten mellan eleverna och representanter från religiösa samfund och religiösa traditioner; möten som vanligtvis hade tagit alltför mycket tid av undervisningen. Karaktärerna blir ett sätt att inkludera människors

levda religion som leder till att undervisningen i en högre grad präglas av ett inifrånperspektiv.

Eleverna blir genom de religiösa karaktärerna hjälpta i sin förståelse av religiositet. De möter kontinuerligt tio karaktärer som med sina olika tabeller påminner om att begreppet religiositet är komplext och att det finns mer i begreppet religiositet än en religiös övertygelse. Karaktärerna visar på den spridning som finns mellan religioner och inom religioner men visar även på att minsta gemensamma nämnare kan hittas med hjälp av olika frågor. Med hjälp av karaktärerna påminns eleverna om att det finns inte endast ett sätt att vara religiös på utan lika många som det finns utövare inom en viss religion.

De religiösa karaktärerna fungerar även som en stöttande mall för eleverna vid provtillfällena. Då karaktärerna är ett återkommande inslag och en återkommande struktur i undervisningen ger karaktärerna eleverna en känsla att de kan klara av uppgiften vilket i sin tur kan öka deras motivation, koncentration, ansträngningar och tålamod. Elever lyfter även hur karaktärernas tabeller blir en mall för vad jag som lärare efterfrågar i elevernas svar.

Med min studie har jag sett min egen undervisning genom elevernas ögon och det har varit väldigt berikande. Jag har fått några svar gällande hur min undervisning har tagits emot och hur de tio religiösa karaktärerna påverkade elevernas lärande. I denna process har nya frågeställningar även väckts och frågor som jag gärna skulle vilja arbeta mer med framöver är:

- Hur kan karaktärerna bidra till en mer rättssäker bedömning? Detta är en fråga som ställts på sin spets under fjärrundervisningen under Coronapandemin.
- Hur kan karaktärerna användas för att konstruera välutvecklade frågor som gynnar undervisningen och lärandet?
- Kan karaktärerna bidra till en tydligare progression gällande bedömning i kursen Religion 1?
- Hur uppfattar religiösa elever de tio religiösa karaktärerna? Vilka möjligheter till edification ges dessa elever genom de tio religiösa karaktärerna?
- På vilket sätt fungerar de religiösa karaktärerna som ingångar till mer känsliga ämnen?
- Kan karaktärernas tabeller fungera som minnesstrategier för att förbättra elevernas arbetsminne?

Referenser

Holmqvist Lidh, C. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Licentiatavhandling (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet, 2016
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1038308/FULLTEXT01.pdf>

Jackson, R. (2002). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton

Kittelmann Flensner, K (2018). *Levd religion i klassrummet*. I: Plank, K. & Enstedt, D. (red.), *Levd religion: det heliga i vardagen*. Lund: Nordic Academic Press.

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*, Göteborgs Universitet Humanistiska fakulteten https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf

Skaalvik, E. M, Skaalvik, S. (2017). *Motivation och lärande*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk

Skolinspektionen (2012) *Mer än vad du kan tro*. Rapport 2012:3. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2012/religion/religionskunskap-gymnasieskolan-slutrapport.pdf>

Skolverket (u.å.) *Ämne – Religionskunskap* https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyl-labuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26courseCode%3DRELREL01%26lang-%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_RELREL01

Säljö, R. (2010). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.

Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Sara 24 år (judendomen)

Bor i: Israel, majoritetsreligion
Kön: Kvinna
Religiös tolkning: Ortodox
Bakgrund: Född av judisk mor
Sexualitet: Heterosexuell
Etisk teori: Pliktetiker
Inställning till modern vetenskap: Teistisk evolution

Adam 56 år (judendomen)

Bor i: Sverige, minoritetsreligion i sekulariserat land
Kön: Man
Religiös tolkning: Reform/Liberal
Bakgrund: Konvertit
Sexualitet: Homosexuell
Etisk teori: Konsekvensetiker
Inställning till modern vetenskap: Kongruensteorin

Kollektivt lärande som framgångsfaktor i engelskundervisningen på gymnasiet

Viktoria Lindén och Camilla Tangvald

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att belysa hur det kollektiva lärandet kan användas som metod för att öka gymnasieelevers kunskapsutveckling i ämnet engelska. Bakgrunden till studien utgår från det problemområde vi identifierat med att undervisa effektivt i heterogena grupper. Diskrepansen mellan elevernas förkunskaper genererar utmaningar för lärarna att tillgodose anpassningar på olika nivåer för att ge förutsättningar för en optimal kunskapsutveckling för samtliga elever utan exkludering i särskild undervisningsgrupp. Genom den gemensamma kunskapen som det kollektiva lärandet genererar prövades en didaktik med parallellläggning av lektioner som möjliggjorde riktad undervisning i workshoppar. I perioder om tre till fyra veckor erbjöds elever explicit undervisning i grammatik och litteratur. Didaktiska val och innehåll säkerställdes med hjälp av aktionsforskningsspiralen. Resultaten mättes genom summativa resultat av skriftlig produktion, betygsstatistik, intervjuer i fokusgrupper samt elevutvärderingar. Resultaten visade att riktad samt explicit undervisning i workshoppar medverkar till en höjning av elevernas kursbetyg i engelska.

Nyckelord: Aktionsforskning, engelskundervisning, kollektivt lärande, optimal kunskapsutveckling och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.

Bakgrund

Dagens gymnasieelever befinner sig i ett internationellt sammanhang som bland annat präglas av kulturell mångfald och globala kontexter. För att nå framgångar i yrkeslivet på en alltmer internationaliserad arbetsmarknad är elevers kunskaper i engelska nödvändiga hävdar Svartvik (1999). Det engelska språket har alltid haft en betydande ställning i svensk kultur men skillnaden består nu i att många elever är digitala medskapare av engelskspråkig populärkultur (Henry, Sundqvist & Korp, 2014). Detta gäller dock inte alla elever så skillnaden i hur mycket engelska de tillägnat sig har vuxit och därmed de förkunskaper de har med sig inför gymnasiet. Följaktligen står engelskundervisningen inför allt större utmaningar att optimera undervisningen och kunskapsutvecklingen för samtliga elever. De språkliga olikheterna mellan de elever som frekvent använder engelska på sin fritid genom exempelvis dataspel och sociala medier, till de elever som väldigt sällan använder engelska utanför skoltid, kan vara betydande. Undervisningen ska vara meningsfull för såväl de elever som är infödda talare av engelska till dem som migrerat från andra länder och kanske inte läst engelska lika länge. Dessutom har varje enskild elev rätt till god undervisning, att utvecklas och nå sin fulla potential (SFS, 2010:800). Ytterligare en aspekt är att lärare inte längre kan utgå från att eleverna relaterar engelskan till det svenska språket, utan en rad olika modersmål. Begreppet *translanguaging* har kommit att få en framträdande roll i skolan och definieras som att elever i allt större utsträckning behärskar flera språk parallellt vilket i sin tur påverkar språkanvändningen (Otheguy, García & Reid, 2015). Vidare är differentieringen av kunskapsnivån elever emellan betydande och förmodligen kommer glappet att växa ytterligare i takt med att vårt samhälle blir ännu mer globalt (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Även Gibbons (2018a) understryker vikten av att elever på gymnasiet måste behärska abstrakta begrepp samt språk på hög nivå samt att fler lärare måste undervisa explicit.

Gymnasiekursen Engelska 6 är ett behörighetsämne som krävs för högre studier, vilket ställer höga krav på undervisningen. Då ämnet engelska är mångfacetterat med ett brett centralt innehåll fokuserar studien på områdena grammatik och skönlitteratur eftersom spridningen av elevers kunskaper inom dessa fält är stor vilket även stöds av en rad olika undersökningar. När man blickar mot området grammatik har studier

genomförts av bland annat Bergström (2007) som drar slutsatsen att elevers grammatiska förkunskaper minskar och Nilsson (2000) som hävdar att skolgrammatik är ett moment som ej uppskattas av eleverna. En anledning till de låga resultaten kan vara att de kommunikativa färdigheterna har fått större betydelse i språkundervisningen på gymnasiet, bland annat i engelskan (Eriksson & Jacobsson, 2001). Om uppmärksamheten riktas mot skönlitteratur hittar man liknande observationer. Såväl läsförmågan som intresset för skönlitteratur sjunker bland många elever (SOU, 2018:57). Även internationella studier så som PISA (*Programme for International Student Assessment*) påvisar låga läsförståelseresultat i modersmål bland femtonåringar (Skolverket, 2019). Lärarna står med andra ord inför en stor utmaning eftersom de förväntas navigera i dessa heterogena klassrum samt tillgodose utmaningar och anpassningar för samtliga elever i ämnet engelska.

I ljuset av ovanstående resonemang har vi i egenskap av förstelärare och ämnesansvariga på Söderslätts-gymnasiet i Trelleborg under fem läsår genomfört ett kollektivt lärande (Skolverket, 2018) inspirerat av aktionsforskning i syfte att nå optimal kunskapsutveckling i ämnet engelska på gymnasiet (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018).

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att genom det kollektiva lärandets gemensamma kunskap pröva huruvida workshoppar som undervisningsmetod kan bidra till ökad explicit och effektiv undervisning för att optimera alla elevers kunskapsutveckling och därmed kursbetyg i engelska på gymnasiet.

Undersökningen utgår från följande frågeställning:

- Hur blir det kollektiva lärandet ett reellt stöd för elevernas kunskapsutveckling i ämnet engelska på gymnasiet?

Teoretiska utgångspunkter

Vad är kollektivt lärande? Hur bedriver man aktionsforskning och hur undervisar man med språk- och kunskapsinriktade arbetssätt? I föreliggande kapitel, som utgör studiens teoretiska utgångspunkt, belyses och definieras dessa frågor och teorier. Vidare diskuteras innebörden av de olika teorierna. I samband med att vi önskade beforska vår praktik samt genomföra vår undersökning föll valet på ovan nämnda modeller då vi genom läsning av såväl forskning som vetenskapliga teorier kom i kontakt med just dessa.

Kollektivt lärande

Det kollektiva lärandet som metod syftar till att främja undervisning på vetenskaplig grund samt därigenom höja elevernas måluppfyllelse och resultat (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). Det innebär bland annat att undervisningen planeras och utvecklas tillsammans med andra lärare. Det kollektiva lärandet är ett stöd för utvecklingen av didaktiken genom att man behöver ackommodera och utmana ombyggnadsprocessen av den praktiska teorin (Handal & Lauvås, 2000). Enligt Handal och Lauvås (2000) innebär en lärares praktiska teori ett system som ständigt förändras utifrån erfarenheter och värderingar. Genom den professionella diskursen förfinas den kollektiva praktiken och assimilationen av erfarenheter främjar vår fronesis, dvs klokhet i praktiken (Claesson, 2007).

Begreppet kollektivt lärande är ett relativt nytt fenomen inom skolforskningen och definieras som samverkan som leder till lärande på gruppnivå, alltså en gemensam kunskap. Det är ett lärande som sker tillsammans med andra. Man lär sig inte bara förstå det egna arbetet på ett nytt sätt, utan även hur det gemensamma arbetet kan utformas. Det är en skillnad från kollegialt lärande som fokuserar på individuellt lärande där fokus är på enskild kunskapsutveckling (Skolverket, 2018). Det kollegiala lärandet är väl implementerat i skolan och omfattar ofta alla typer av samarbeten men det nya är det kollektiva lärandet. För att det kollek-

tiva lärandet ska vara effektivt krävs att lärande gemenskaper främjar elevernas lärande samt att de existerande undervisningsmetoderna förändras till gagn för elevernas kunskapsutveckling (Timperley, 2013).

Aktionsforskning

Ovan har för studien relevant forskning beskrivits översiktligt och några viktiga aspekter rörande kollektivt lärande har vidrörts. Nedan presenteras några teorier inom aktionsforskning. Aktionsforskning innebär att den egna praktiken undersöks med olika forskningsmetoder så som didaktisk analys genom verktyget dubbellogg (Sträng, 2005) samt Kemmis och McTaggarts aktionsforskningsspiral (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018) med avsikt att förändra och utveckla undervisningen. Med aktionsforskningsspiralen får undervisningen ett tydligt syfte. Vidare inleds varje nytt arbetsområde med att man planerar, agerar, observerar, reflekterar (ibid.) samt ställer didaktiska frågor så som "vad ska vi välja att undervisa om?", "hur ska det gå till?" och "varför ska vi välja just detta"? Efter avslutat arbetsområde bör man verbalisera och reflektera över om diskrepanser mellan det avsedda och utfallet uppstått genom att besvara frågorna "vad har uppnåtts?" och "vad har vi lärt oss?" (Sträng, 2005). För att säkerställa att eleverna lärt sig vad som var avsett bör man även genomföra elevutvärderingar (Hägg & Kouppa, 2007). Utifrån elevernas resultat skapar man sig sedan en förståelse så att man kan dra gemensamma slutsatser (Simons & Ruijters, 2001).

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt utgör viktiga teoretiska utgångspunkter för vårt projekt och i synnerhet Vygotskys sociokulturella teori som innebär att elever utvecklas i ett sammanhang och använder varandra som läresurser. Vidare är elevperspektiv och kommunikation i fokus. Claesson (2007) menar också att klassrumsklimatet genom den sociokulturella inriktningen blir tryggt och tillåtande. Ett centralt begrepp inom denna teori är Vygotskys *Zone of Proximal Development* (ZPD), den närmaste utvecklingszonen som innebär att läraren synliggör var eleven befinner sig i sitt lärande och genom rätt vägledning och stöd presterar eleven en högre nivå än den annars hade klarat. Vidare betonas vikten av att eleven utmanas i sin kunskapsinhämtning (Vygotsky, 1978). Gibbons ansluter sig till det sociokulturella synsättet genom att se lärandet som en social process. Begreppet *scaffolding* innebär att läraren behöver ge stöttning utifrån var eleven kunskapsmässigt befinner sig samtidigt som eleven ska kunna komma vidare (Gibbons, 2018b). Detta stöds även av skollagen (SFS, 2010:800). Gibbons understryker dessutom att undervisning som genomsyras av såväl hög kognitiv utmaning som hög nivå av stöttning är gynnsamt för samtliga elever (Gibbons, 2018b).

Metod

I följande avsnitt presenteras den metod som använts för att besvara studiens syfte och frågeställning. Inledningsvis beskrivs urvalsgruppen, följt av en motivering av metodval, undervisningsmetod samt slutligen exempel på undervisningsmetod med två olika innehåll.

Urvalsgrupp

Studien har avgränsats till skolämnet engelska i gymnasieskolan, i huvudsak undervisning på ekonomiprogrammet samt det samhällsvetenskapliga programmet i kurserna Engelska 6 och 7 på Söderslättsgymnasiet i Trelleborg med totalt 123 medverkande elever. I kursen Engelska 6 fokuserade vi på kunskapsutvecklingen inom ämnesområdet grammatik medan i kursen Engelska 7 undersöktes såväl områdena grammatik som litteratur. Gällande undersökningen av kunskapsutvecklingen i grammatik bestod vårt urval av en jämförelse mellan två klasser i kursen Engelska 6 där den ena tillhörde ekonomiprogrammet och bestod av 32 elever och den andra tillhörde det samhällsvetenskapliga programmet med 30 elever. När det gäller undersökningen av kunskapsutvecklingen i grammatik och litteratur i kursen Engelska 7 var båda grupperna blandade från flera studieförberedande program med 30 elever i varje grupp.

Metodval

För att säkerställa reliabilitet och validitet av resultaten i undersökningen har vi valt att använda en kvantitativ metod, där vi utgick från en hypotes som sedan prövades. På grund av begränsad tid använde vi oss av ett bekvämlighetsurval av respondenter (Bryman, 2011) vilket innebär att resultatet inte kan generaliseras men däremot kan vara tillämpligt vid pilotstudier (Patel & Davidsson, 2019).

När det gäller insamlandet av det empiriska materialet undersöktes utfallet genom summativa resultat av skriftlig produktion, betygsstatistik, intervjuer i fokusgrupper samt skriftliga utvärderingar. Intervjuer i fokusgrupper är en variant av gruppintervju som innebär att dialog och delaktighet fokuseras kring ett givet ämne (ibid). Intervjuerna modererades av oss lärare med ca 8 elever i varje grupp och intervjuvaren registrerades genom att anteckningar fördes. Intervjuerna i fokusgrupper kompletterades med skriftliga elevutvärderingar i syfte att dels få kompletterande information för att besvara frågeställningen och dels för att få ökad reliabilitet (Stukát, 2011). Vidare beaktades Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer för att skydda de medverkande i studien så som att samtliga informerades kring undersökningens syfte, genomförande och villkor. Även anonymiteten underströks noggrant samt att material endast kommer att användas i forskningsändamål (ibid). Valda tekniker anser vi vara adekvata för att fånga in svar på de ställda frågorna i studien. För att kunna nå syftet samt ge svar på studiens problemformulering har studien genomförts i olika steg vilka beskrivs nedan.

Undervisningsmetod med hjälp av workshoppar

Efter att ämnesområdena grammatik och skönlitteratur valts ut samt att vi beslutat oss för val av metod, inledde vi i nästa fas ett kollektivt lärande med hjälp av aktionsforskning i syfte att synliggöra hur elevernas kunskapsutveckling på bästa sätt kunde optimeras samt vilka undervisningsmetoder vi skulle använda oss av för att uppnå detta. Vi insåg snabbt att en framgångsrik metod kan vara att periodvis arbeta med hjälp av workshoppar då vi båda har erfarenhet av detta arbetssätt sedan tidigare genom våra år som lärare på högstadiet. Metoden är dock ovanlig på gymnasiet, varför vi ville använda oss av den i vår studie för att se huruvida syftet med att optimera elevernas kunskaper i engelska kunde realiseras

Vår metod och modell bygger på explicit undervisning med hjälp av workshoppar för att tillgänglighetsanpassa undervisningen för samtliga elever så att ingen exkluderas. Grundtanken är att eleverna har sin bastillhörighet i den heterogena klassen men i perioder arbetar i workshoppar där de själva väljer innehåll och nivå utifrån behov och intresse för att få maximal lärarledd undervisning på anpassat material. En central idé är att det alltså inte handlar om en permanent nivågruppering utan arbetet med workshoppar sker ungefär en gång per termin och varar i ca tre till fyra veckor (Lindén & Tangvald, 2019). Explicit undervisning är en framgångsfaktor enligt Fisher, Frey och Hattie (2018). De förespråkar även behovsbaserad undervisning i flexibla grupper, vilket metoden stöder. Valet av inriktning på ämnesområden, grammatik och skönlitteratur, stöds av Gibbons (2018a) teori om att utveckling av elevers litteracitet grundar sig i att överbygga svårigheter med dels ett obekant ordförråd och dels det sätt språket är uppbyggt.

För att flexibla undervisningsgrupper ska kunna genomföras behöver schemapositioner parallelläggas. För vår del möjliggjordes detta på organisationsnivå i kurserna Engelska 6 och 7. När det gäller den sistnämnda kursen kunde samtliga lektionspass i veckan på ekonomiprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet parallelläggas. Gällande Engelska 6 kunde endast ett lektionspass i veckan för det samhällsvetenskapliga programmet parallelläggas. I kurserna Engelska 6 har metoden med workshoppar genomförts med grammatiskt innehåll medan i kursen Engelska 7 fokuserades innehållet på såväl grammatik som skönlitteratur.

Exempel på workshop med ämnesområdet grammatik

Ett exempel på en workshop i grammatik innebär att eleverna själva fick välja grupp, basgrammatik eller avancerad grammatik, utifrån sina egna behov och intressen utan styrning från oss lärare. I grupperna synliggjorde vi var eleverna befann sig i sitt lärande samt identifierade och utvecklade den proximala zonen som innebär att genom vägledning och stöd klarar eleverna en högre nivå än de annars hade klarat. Detta ledde till en aktiv läroprocess eftersom undervisningen var såväl elevaktiv som läraraktiv. Vi gav utrymme för elevernas frågor och de blev därigenom medskapande av sin kunskapsutveckling (Scherp, 2002).

I den avancerade gruppen användes ett riktat material som fokuserade på avancerade grammatiska strukturer i syfte att träna eleverna i att använda dessa i den skriftliga produktionen. I basgruppen repeterades basgrammatik från tidigare steg i engelska på grundskolan. Syftet i denna grupp var att förbättra elevernas grammatiska baskunskaper för att undvika betyget F i kursen. Grammatikworkshopen avslutades med ett grammatikprov som användes formativt vilket öppnade upp för kamratbedömning då eleverna rättade och diskuterade varandras prov och därigenom befäste sina kunskaper ytterligare en gång. Eftersom grammatik inte är en förmåga i sig med egna kunskapskrav bedömdes eleverna inte summativt. En förbättrad språkfärdighet testades i stället genom den examinerande uppsatsen på det nationella provet.

Exempel på workshop med ämnesområdet litteratur

Ett exempel på en workshop med litterärt innehåll i kursen Engelska 7 innebär att eleverna kunde välja mellan olika romaner, utifrån behov och intresse. I det ena klassrummet kunde eleverna läsa *The Metamorphosis av Kafka* och *The Yellow Wall-Paper* av Gilman och i det andra klassrummet kunde de läsa *The Metamorphosis av Kafka* och *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* av Stevenson. Texterna av Gilman och Stevenson är av olika svårighetsgrad.

Arbetet i workshop möjliggjorde lärarledd undervisning, anpassning och stöttning vilket är oerhört betydelsefullt för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig en skönlitterär text. Vi undervisade hela tiden, såväl före, under som efter läsningen. Genom rätt stöd kunde eleverna läsa de valda böckerna men också diskutera dem med varandra. Vi arbetade mycket med förförståelse via små filmklipp, ordkunskap samt diskussioner såväl i grupp som i helklass. Exempelvis skrevs citat ur boken på tavlan som eleverna analyserade och diskuterade enligt EPA-modellen. EPA-modellen (*enskilt-par-alla*) är en strukturerad samtalsmodell vars styrka är att eleverna är aktiva då de ges utrymme att såväl tänka som samtala eftersom arbetet sker i olika faser.

I den första fasen formulerar eleverna själva sina tankar innan de i den andra fasen samtalar i par. I den sista fasen förs sedan dialog i helklass och frågeställningen analyseras (Skolverket, 2021). Just diskussioner på djupet är viktigt och skapar dynamik. Eleverna ser olika perspektiv, lär sig nya begrepp och utvecklar sitt språk. Hjälpmedel och stödstrukturer, till exempel ljudböcker, fanns tillgängliga för alla redan från början. Eleverna valde själva om de behövde både läsa och lyssna eller bara läsa litteraturen. Genom att gruppen var någorlunda homogen använde vi oss framgångsrikt av utvärderande frågor (*exit tickets*) för att snabbt få överblick över vad vi skulle gå vidare med till nästa lektion och om eleverna upplevde något som svårt med det de hade läst samt huruvida de behövde repetera någonting. När det gäller examinationsform redovisade eleverna i form av bokseminarium och vi lät Aidan Chambers modell för boksamtal ligga till grund för diskussionerna. Chambers (2014) modell centreras kring olika grundfrågeställningar som eleverna i seminariet fördjupar sig i: "Var det något du gillade i boken?" "Var det något du inte gillade?" "Har du några frågetecken?" "Vilka mönster, kopplingar och paralleller kan du se?"

Resultat och analys

Föreliggande kapitel behandlar studiens frågeställning: Hur blir det kollektiva lärandet ett reellt stöd för elevernas kunskapsutveckling i ämnet engelska på gymnasiet? Som beskrivet i metoddelen är resultaten

från våra workshoppar uppdelade i fyra kategorier; summativa resultat av skriftlig produktion och läsförståelser, betygsstatistik, intervjuer i fokusgrupper samt skriftliga utvärderingar.

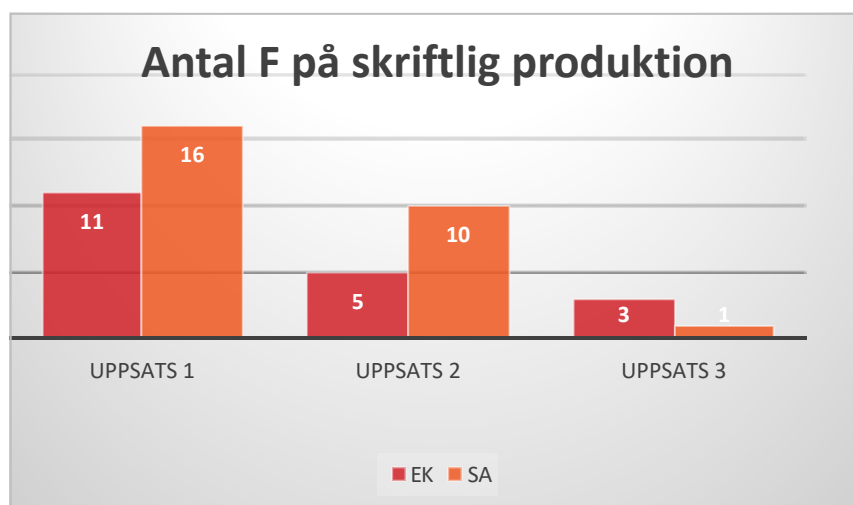
De summativa resultaten fick vi fram genom att se på elevernas resultat på de nationella proven. Här jämförde vi grupper som blivit undervisade enligt vår kollektiva metod i workshoppar med dem som fått traditionell undervisning i helklass. Även betygsstatistiken jämfördes på samma sätt. För att säkerställa elevdelaktighet gjordes skriftliga utvärderingar samt intervjuer i fokusgrupper. Nedan redovisas det viktigaste från elevsvaren.

Vad gäller tillförlitligheten av resultaten skiljer det sig markant mellan de två olika workshopparna. Studien med innehållet grammatik genomfördes under normala omständigheter medan COVID 19-pandemin bromsade färdigställandet av studien i litteratur. Av 60 elever deltog endast hälften i de examinerande läsförståelseproven.

Workshoppar med innehållet grammatik

Resultaten från grammatikworkshopparna visas i nedanstående diagram. Inledningsvis studerades elevernas resultat i skriftlig produktion i form av uppsatsskrivning. I diagrammet nedan visas det antal elever av 62 stycken (30 från det samhällsvetenskapliga programmet och 32 från ekonomiprogrammet), vars språkkriktighet inte nådde upp till kunskapskraven för E i Engelska 6. Nivån på ordförråd och struktur visas inte i detta diagram eftersom workshopparna varit helt inriktade på grammatik.

Uppsats 1 och 2 skrevs efter undervisning i helklass på både ekonomiprogrammet och det samhällsvetenskapliga programmet. Resultaten är de förväntade, dvs en minskning av antalet F i båda klasserna från uppsats 1 i oktober till uppsats 2 i januari. Mellan uppsats 2 och 3 fortsatte ekonomiklassens undervisning i helklass medan samhällsklassen fick arbeta i workshoppar med riktad undervisning i grammatik. Resultaten från uppsats 3 i maj visar att riktad grammatikundervisning i workshoppar påverkat elevernas språkkriktighet positivt. Vi drar denna slutsats eftersom övriga parametrar var konstanta och den förändring som gjordes var undervisning i workshop. Som staplarna till höger visar så sjönk antalet F i samhällsklassen betydligt mer än för ekonomiklassen vilket indikerar att interventionen haft effekt. Värt att notera är även att eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet, som inledningsvis hade ett lägre betygssnitt än eleverna på ekonomiprogrammet, i slutändan endast hade ett F jämfört med ekonomiklassen som hade tre elever som fick F. Vi drar därför slutsatsen att den riktade grammatikundervisningen haft en positiv effekt på elevernas språkkriktighet.



Vid en jämförelse av betygsstatistiken mellan eleverna på det samhällsvetenskapliga programmet och eleverna i ekonomiklassen kunde vi även se att vår intervention genererat en positiv påverkan på elevernas betyg i Engelska 6. Viktigt att notera är att samhällsklassen hade ett lägre betygssnitt från Engelska 5, 14,5 poäng mot ekonomiklassens 15 poäng. I kursen Engelska 6 låg samhällsklassens snitt på 13,22 poäng och ekonomiklassens på 13,67. Ekonomiklassens betygssnitt i engelska hade därmed sjunkit med 1,33 poäng medan samhällsklassens snitt sjunkit mindre, 1,28 poäng. Dessa betygsresultat påvisar alltså en positiv påverkan på samhällsklassens betyg, dvs den klass som arbetat i workshoppar med den riktade grammatikundervisningen. Det bör också tilläggas att betygen som regel sjunker mellan kurserna Engelska 5 och 6 på grund av betydligt högre kunskapskrav och olika nivå på GERS (den gemensamma europeiska referensramen för språk), Engelska 5 på steg B1 och Engelska 6 på steg B2 (Skolverket, 2007).

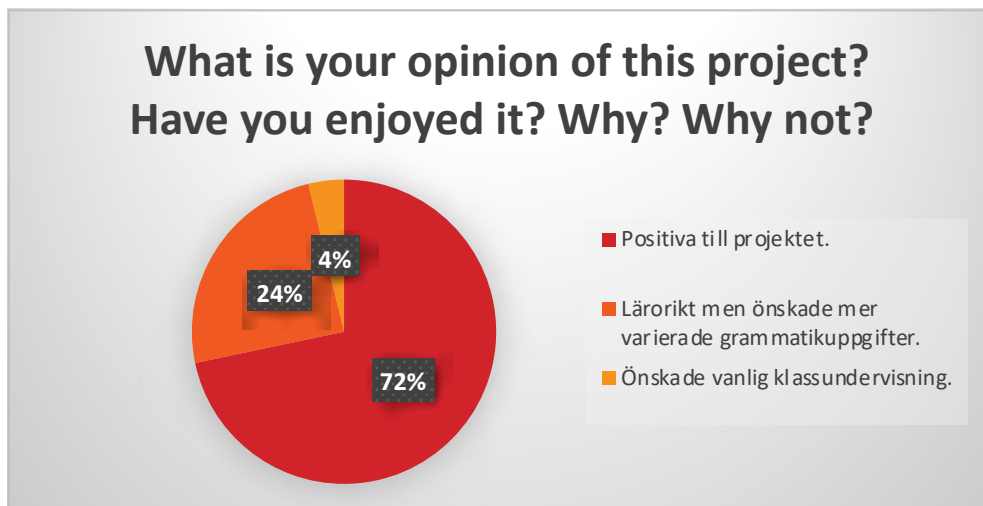
Workshoppar med innehållet litteratur

I de litterära workshopparna deltog 60 elever från två olika grupper i Engelska 7, som är ett individuellt val med elever från flera program. Efter riktad undervisning i litteratur på två nivåer hade vi hoppats kunna utläsa exakta resultat från läsförståelsedelen av det nationella provet. På grund av COVID19-pandemin deltog endast 30 elever på de avslutande läsförståelseproven vilket gör resultatet mindre tillförlitligt. Vi kan dock utläsa en indikation på att interventionen gett effekt vad gäller elevernas läsförståelse eftersom 13 av dessa 30 elever höjde sig ett betygssteg på det nationella bedömningsstödet i läsförståelse efter att ha deltagit i riktad undervisning i litteratur.

Som ett led i vår aktionsforskning fick eleverna utvärdera den aktion de tagit del av. Deras svar visar hur det kollektiva lärandet varit ett stöd för deras kunskapsutveckling. I följande diagram presenteras elevernas svar utifrån kategorier.

Utvärdering av workshoppar i grammatik

Utvärderingen av grammatikworkshopparna besvarades av 53 respondenter vilket gör underlaget mer statistiskt tillförlitligt.

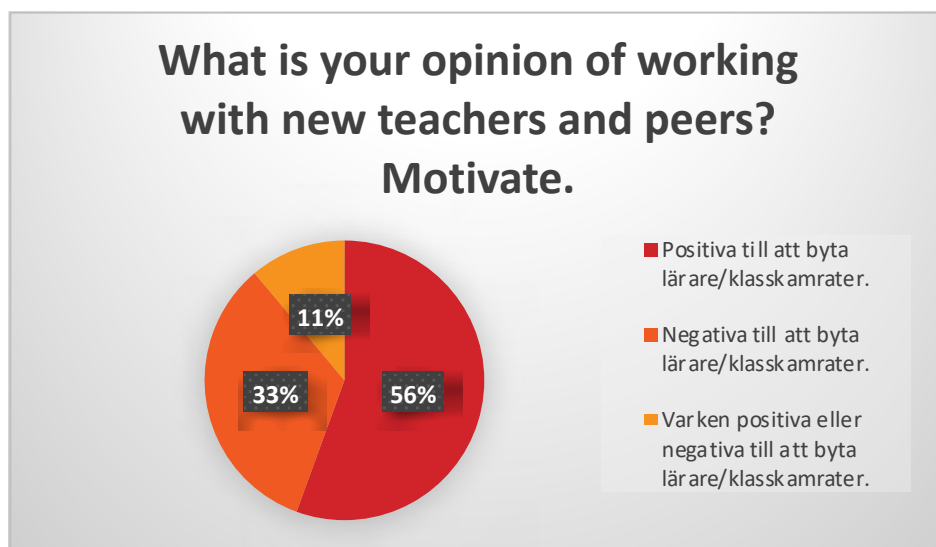


Enkätsvaren visar att $\frac{3}{4}$ av eleverna tyckte att det var en bra workshop men vi fick även syn på att vi kunde varierat undervisningen lite mer. Som tidigare nämnts hävdar Bergström (2007) och Nilsson (2000) att skolgrammatik är ett moment som inte är så populärt bland elever, varför en större variation av uppgifter förmodligen hade efterfrågats även utan workshop. Det kan tilläggas att fokus på grammatik blev väldigt intensivt på grund av tidsramen för projektet. Det är dock intressant att se att nästan alla, 94%, uppskattade uppdelningen i grupper på olika nivåer. Elevsvaren visar även att eleverna tyckte att de lärt sig mycket

samt att de arbetat hårt och gjort sitt bästa. Eleverna tillfrågades om de kände sig trygga med en ny lärare och en del nya klasskamrater. De flesta uttryckte att klassrumsklimatet var tryggt, de vågade ställa frågor samt fick tillräcklig hjälp av läraren. Någon uttryckte dock att de var lite oroliga för att ställa frågor till sin nya lärare och i stället valde att fråga en kompis.

Utvärdering av workshoppar i litteratur

Utvärderingen av den litterära workshopen skedde i fokusgrupp om 9 elever. Dessa tillfrågades inledningsvis om vad de tyckte om projektet i allmänhet och alla svarade att de tyckte att det varit bra. Alla nio respondenter ansåg att det var positivt att kunna välja grupp beroende på nivå och intresse och kände att de lärt sig mer genom detta arbetssätt. Det kan dock noteras att åsikterna gick isär vad gällde byte av lärare och klasskamrater. Som diagrammet nedan visar tyckte 56% att det gick bra medan de övriga inte tyckte om det eller var likgiltiga.



Analysen av de öppna frågorna i elevenkäterna samt intervju i fokusgrupper kring de skönlitterära workshopparna visar att de högpresterande eleverna blir motiverade av att få riktad undervisning på utmanande litteratur. De elever som är ovana läsare får hjälp med lässtrategier och stöttning. Våra resultat pekar sammanfattningsvis mot att flexibla workshoppar genomsyras av hög kognitiv utmaning och hög nivå av stöttning vilket såväl Cummins (2017) som Gibbons (2018a) understryker vikten av. Vidare utvecklas elevernas litteracitet genom ökad textförståelse, utökat engelskt ordförråd och ett kritiskt förhållningssätt till sin omvärld (Skolverket, 2020).

Slutsatser & diskussion

Syftet med studien har varit att genom det kollektiva lärandets gemensamma kunskap pröva huruvida workshoppar som undervisningsmetod kan bidra till ökad explicit och effektiv undervisning för att optimera alla elevers kunskapsutveckling och därmed kursbetyg i engelska på gymnasiet. I denna avslutande del diskuteras de metoder som använts samt de resultat som genererats.

Genom parallellläggning av engelsklektioner möjliggörs metoden att undervisa i workshoppar under två perioder om 3 till 4 veckor under ett läsår. Dessa workshoppar innebär explicit och riktad undervisning på ett anpassat material på olika nivåer. Genom att grupperna inte är permanenta exkluderas inte elever från sin klasstillhörighet utan de uppskattar att periodvis befinna i ett homogent sammanhang. Som tidigare nämnts undersöktes utfallet genom summativa resultat av elevernas skriftliga produktion, betygsstatistik, intervjuer av elever i fokusgrupper samt de elevsvar från utvärderingar vi samlat in.

Från resultaten kan vi utläsa att det kollektiva lärandet, i den form vi bedriver det, har en positiv påverkan på elevernas kunskapsutveckling och därmed kursbetyg. Eftersom kursen Engelska 6 är behörighetsgivande för universitetsstudier är det av avgörande betydelse att så många som möjligt får ett godkänt betyg. Därför anser vi att vår studie är betydelsefull även ur ett samhällsperspektiv. Eftersom trivsel, trygghet och arbetsro är viktiga faktorer i dagens skola var vi noga med att analysera svaren på våra enkätfrågor som behandlade dessa faktorer. Vi kunde notera att vissa elever blev lite oroliga av att byta lärare och blanda elever i grupperna men de flesta kände ändå att de var trygga. Framför allt vågade de ställa frågor kring t ex basgrammatik som de annars inte kände sig trygga med att ställa i en heterogen grupp. Vi hävdar dock att med större vana av arbetssättet kommer de flesta att känna sig bekväma fullt ut med att ibland arbeta med en annan lärare och en ny konstellation av elever. Vi anser även att metoden förbereder eleverna för högskolestudier och arbetsliv, såväl nationellt som internationellt, och därmed ligger i linje med den breda studie- och yrkesvägledningen.

Vår kollektiva metod har även genererat en ökad frekvens av undervisning som bedrivs på vetenskaplig grund. Genom att ta avstamp i Vygotskyjs proximala zon och använda oss av instrument som Kemmis och McTaggarts aktionsforskningsspiral (Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018) och dubbellogg (Sträng, 2005) säkerställer vi att den beprövade erfarenheten förankras vetenskapligt.

Genom forum som ämneslags- och arbetslagsmöten kan man inspirera andra lärare att prova på metoden. Även lärarstudenter kan få en insikt i detta arbetssätt så att de i sin tur kan sprida det till andra skolor. Vi är övertygade om att många andra ämnen också skulle kunna dra fördel av workshoppar, kanske särskilt matematik, svenska och moderna språk där klasserna som regel är mycket heterogena.

Avslutningsvis är vi stolta över den nya kollektiva kunskap vi förvärvat genom denna studie. De föreliggande resultaten från vår undersökning bekräftar att vårt kollektiva lärande har genererat ett reellt stöd för samtliga elevers kunskapsutveckling och därmed optimerade kursbetyg i engelska på gymnasiet.

Referenser

- Bergström, A. (2007). *Två olika ämnen? Svenska språket på gymnasiet och på högskolan*. Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier i praktiken: Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever – effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson, R., & Jacobsson, A. (2001). *Språk för livet*. Stockholm: Liber.
- Fisher, D., Hattie, J. & Frey, N. (2018). *Framgångsrik undervisning i literacy: en praktisk handbok*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.
- Gibbons, P. (2018a). *Lyft språket lyft tänkandet: Språk och lärande*. 3. Uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018b). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andra-språkselever i klassrummet*. 5. Uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Gilman Perkins, C. (1892). *The Yellow Wall-Paper*. London: Penguin Classics.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor - en strategi för handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägg, K., & Kouppa, S. M. (2007). *Professionell vägledning – med samtal som redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång – Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Henry, A., Sundqvist, P. & Korp, H. (2014). *Elevers möten med engelska i och utanför skolan: Upprop till deltagande i forskningsprojektet Bridging the Gap*. Lingua 4.
- Kafka, F. (1915). *The Metamorphosis and Other Stories*. New York: Dover Publications, INC. Mineola.
- Lindén, V., Tangvald, C. (2019). *Kollektivt lärande som framgångsfaktor*. <http://Kfsk.se/skolutvecklingskonferensen>
- Myndigheten för skolutveckling (2008). *Engelska en samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber.
- Nilsson, N-E. (2000): *Grundskolans grammatikundervisning ur ett läromedelsperspektiv*. I: B. Brodow, N-E. Nilsson & S-O. Ullström (red.), *Retoriken kring grammatiken*. Didaktiska perspektiv på skolgrammatiken s. 28-46. Lund: Studentlitteratur.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). *Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics*. Applied Linguistics Review, 6 (3), s. 287-307.

Patel, R., Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K., Edwards-Grooves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten – lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.

Simons, P. R. J., & Ruijters, M. C. P. (2001). *Work-related learning: elaborate, expand and externalize*. [file:///Users/791211vl01/Downloads/5698%20\(1\).pdf](file:///Users/791211vl01/Downloads/5698%20(1).pdf)

Scherp, H-Å. (2013). *Lärandebaserad skolutveckling. Lärglädjens förutsättningar, förverkligande och resultat*. Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2007). *Gemensam europeisk referensram för språk: Lärande, undervisning och bedömning*. Rådet för kulturellt samarbete, utbildningskommittén, enheten för moderna språk, Strasbourg. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Kollegialt lärande – individutveckling eller skolutveckling?* <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/kollegialtlarande---individutveckling-eller-skolutveckling>

Skolverket (2019). *PISA: En studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2020). *"Critical literacy" synliggör maktrelationer och motiverar*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2021). *Interaktion – tala, samtala och föra dialog*. Stockholm: Skolverket.

SOU (2018:57). *Barn och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Stockholm: Läsdelegationen.

Stevenson, R., L. (1886). *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*. London: Penguin Books.

Sträng, H, M. (Red.) (2005). *Samspel för lärande, didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svartvik, J. (1999). *Engelska - öspråk, världsspråk, trendspråk*. Lund: Norstedt & Söner AB.

Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboendekraft*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bilaga 1

Informationsbrev till elever angående medverkan i intervju i fokusgrupp

Söderslättsgymnasiet

Trelleborg, 2019-03-25

Hej,

Under nästkommande veckor avser Viktoria Lindén och Camilla Tangvald att genomföra intervjuer i fokusgrupper om ca 8 elever med elever i kursen Engelska 7. Intervjuerna kommer sedan att kompletteras med skriftliga utvärderingar av samtliga elever som läser kursen. Intervjuerna i fokusgrupperna går till så att vi lärare leder gruppintervjun och för anteckningar över elevsvaren.

Intervjuerna kommer självklart att behandlas konfidentiellt vilket innebär att inga namn på elever kommer att nämnas. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

Studien genomförs som en del av vår aktionsforskning inom Kollektivt lärande som framgångsfaktor i engelskundervisningen på gymnasiet.

Vänliga hälsningar;

Viktoria Lindén

viktoria.linden@trelleborg.se

Camilla Tangvald

camilla.tangvald@trelleborg.se

Bilaga 2

Elevutvärdering efter workshoppar i grammatik

We have now finished working with the grammar workshops and it is time for evaluation!

1. What is your opinion of this project? Have you enjoyed it? Why? Why not?
2. What is your opinion of the grammar workshop being divided into different groups (basic or advanced)? Was it good? Bad? Why? Why not?
3. What is your opinion of choosing groups based on your own needs and interests? Have you learnt more? Less? Why? Motivate.
4. How do evaluate your own effort and performance during the workshops? Motivate.
5. Have you received enough help and support from the teacher? Motivate.
6. Did you feel that you could ask the questions that you wanted? Was the classroom environment safe and supportive? Motivate.
7. Have you got ideas for how to improve these workshops further? Suggestions for other topics where you are divided into different groups?

Bilaga 3

Elevutvärdering efter workshoppar i litteratur

We have now finished working with the literature workshops and it is time for evaluation!

1. What is your opinion of this literary project? Has it been rewarding? Motivate.
2. What are your views on selecting groups based on your own needs and interests? Have you learnt more? Less? Why? Motivate.
3. What is your opinion of working with new teachers and peers? Motivate.
4. How do you evaluate your own effort and performance during the literary project? Motivate.
5. What are your thoughts concerning the chosen types of assessments i.e. book seminar and comparative essay? Motivate.
6. How can these projects be improved further? What other areas could be suitable for such an activity?

Bilaga 4

Intervjufrågor till fokusgrupp efter workshoppar i litteratur

1. Vad tyckte du om att arbeta med litteratur i workshoppar?
2. Utifrån syftet med lektionerna i litteratur, lärde du dig det som var avsett?
3. Vilka delar av lektionen var du nöjd med? Motivera.
4. Vilka delar av lektionen var mindre bra? Motivera.
5. Vad anser du om att själv få välja undervisningsgrupp utifrån intresse och behov?
6. Har du förslag till förbättringar av lektionsupplägget?
7. Hur var klassrumsklimatet under lektionen?
8. Kände du att du fick den hjälp du behövde av läraren?
9. Vilken stöttning önskar du få av läraren för att klara av att läsa och förstå klassisk litteratur?

SSA - utveckling i skolan – varför är det viktigt?

Vildana Basic, Marlene Klit Welin

Sammanfattning

Forskning visar att kontakt med arbetslivet i undervisningen är en viktig förutsättning för att eleverna ska få konkreta erfarenheter av betydelsen för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning. Samverkan mellan skola- arbetsliv, även kallad SSA, i skolans undervisning kan berika lärandemiljön och bidra till högre undervisningskvalitet samt ämnenas meningsfullhet för eleverna. Skolan ska förbereda elever för en arbetsmarknad i förändring och vilket gör samverkan skola- arbetsliv till ett verktyg för trendspaning. I Helsingborgs stad arbetar Marlene Klit Welin som SYV strateg med att utveckla studie- och yrkesvägledningen i kommunala grund- och gymnasieskolor. På Gantofta skola jobbar Vildana Basic som förstelärare i SSA. Hon ansvarar för att samordna en SSA grupp på skolan som ska utveckla och inspirera skolans pedagoger inom skola -arbetsliv genom kollegialt lärande. I denna undersökning strävar vi mot att ta reda på vilka framgångsfaktorer som främjar karriärlärandet kopplat till:

- 1) styrning och ledning
- 2) organisering och systematisk samverkan mellan skolan och omvärlden.

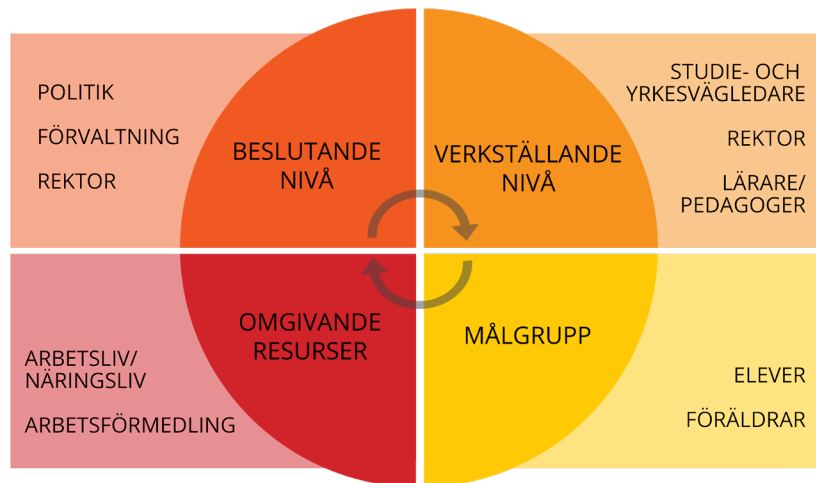
Nyckelord: Helsingborgs stad, karriärlärande, lärande, samverkan skola arbetsliv, valkompetens

Bakgrund

Alla som arbetar i grundskolan ska verka för att samverkan med arbetslivet ger eleverna underlag att välja fortsatt utbildning (Skolverket, 2017). Kontakt med arbetslivet utanför skolan är en viktig förutsättning för att eleverna ska få konkreta erfarenheter av betydelse för deras val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning (Christensen & Søgaard Larsen, 2011; Hooley, 2014; Mackay, Morris, Hooley, & Neary, 2015). Samverkan mellan skola- arbetsliv, även kallad SSA, utifrån skolans undervisning kan även berika lärandemiljön och därigenom bidra till högre undervisningskvalitet.

SSA är en del av innehållet i begreppet karriärlärande. Karriärlärande är en del av en lärares undervisning som syftar till att eleverna ska lära sig inhämta, analysera och organisera kunskaper och erfarenheter som rör både den egna personen, utbildning och arbete för att kunna ta ställning till framtidsvalen inför övergången till gymnasieskolan och sitt fortsatta livslånga lärande (Lundahl, et al., 2020). Karriärlärandet är en pedagogisk process som berör både lärarprofessionen och studie- och yrkesvägledare. I karriärlärande ingår såväl undervisning, arbetslivskontakter, information samt studiebesök. Vägledning som avser den verksamhet som studie- och yrkesvägledaren svarar för ingår också i karriärlärandet. Sammantaget ska karriärlärandet bidra till att våra elever och ungdomar förvärvar samt utvecklar sin valkompetens, hittar motivation för lärande och fattar hållbara framtidsval som leder till gymnasieexamen, vidare studier och förankring i arbetslivet (Bašić & Klit Welin, 2021).

Trots goda intentioner från lagstiftaren, myndigheter och berörda organisationer och både intresse och engagemang från arbetsliv och skola är det en utmaning att få till stånd en hållbar struktur för samverkan mellan skola och arbetsliv. Loven och Olofsson (2015) visualiserar vilka olika funktioner och roller på både beslutandenivå och verkställande nivå som behöver samarbeta för att nå hållbar framgång. Se figur 1 på nästa sida.



Figur 1: Ur *Styrning och organisation av den breda studie- och yrkesvägledningen*, 2017

På beslutandenivå finns i Helsingborgs stad politisk förankring för SSA genom uppdrag från kommunfullmäktige. SSA och studie- och yrkesvägledningsuppdraget är delar i huvudmannens verksamhetsplan och involverar styrning och ledning på alla nivåer inom skolan. Helsingborgs Stad har därmed värdefulla förväntningar på studie- och yrkesvägledningen som ett verktyg för våra elevers motivation för lärande, för framtidstro och en god valkompetens för att fatta hållbara framtidsval. För att stödja utvecklingen av studie- och yrkesvägledningen och SSA erbjuder huvudmannen stöd genom exempelvis Marlene Klit Welin i hennes uppdrag som SYV strateg.

En fungerande samverkan (på verkställande nivå) med arbetslivet kräver resurser, medveten planering, organisering och samordning internt på skolan. På Gantofta skola jobbar Vildana Basic som förstelärare i SSA. Hon ansvarar för att samordna och leda SSA gruppen på skolan som ska utveckla och inspirera skolans alla pedagoger inom skola-arbetsliv genom kollegialt lärande. I SSA gruppen finns lärare som representerar alla stadierna, fritidshemmet och studie- och yrkesvägledaren. Genom SSA gruppens systematiska och medvetna planeringsarbete kan skola och arbetslivsaktiviteterna samordnas och nyttjas utifrån såväl karriärlärandet för hållbara framtidsval som för centrala ämnesinnehåll (Bašić & Klit Welin, 2021). Rektors styrning och ledning ger förutsättningar för intern samverkan som genom kontinuerliga möten både kan stärka och synliggöra den röda tråden i elevernas lärandeprocess för både måluppfyllelse och valkompetens.

Samverkan mellan skola och arbetsliv stödjer även skolans kompensatoriska uppdrag där perspektivet på arbetslivets olika möjligheter kan vidgas och leda till bättre balans för både individens och samhällets kompetensförsörjning. Det kompensatoriska uppdraget ska bidra till att alla elever, oavsett bakgrund, ska kunna göra väl avvägda val av utbildning och inriktning och möjlighet att etablera sig i samhället (Utbildningsdepartementet, 2019).

Helsingborg

I Helsingborgs stad beslutade kommunfullmäktige 2018 att ge barn- och utbildningsnämnden i uppdrag att införa modern arbetslivsorientering (MOA) i stadens samtliga skolor. Syftet med MOA var att främja systematisk samverkan mellan skola och arbetsliv och på så vis öka elevernas yrkeskunskaper (Helsingborgs stad, 2019). Med utgångspunkt i läroplansmålen för skolan (Lgr 11) och uppdraget från kommunfullmäktige skräddarsydde skol- och fritidsförvaltningen en kompetenshöjande utbildning, inom skola- arbetsliv, tillsammans med representanter från Skolverket och Mälardalens högskola som genomfördes hösten 2019.

Med utgångspunkt i det politiska uppdraget kring MOA fick utbildningen ett brett deltagande från respektive skola det vill säga skolledare, studie- och yrkesvägledare (syv) och lärare i olika årskurser från flertalet av Helsingborgs stads kommunala grundskolor. Rektorer på flertalet skolor valde ut lärare från sina olika stadier och SSA teamen, med lärare och SYV, initierades som en modell för en inre motor att driva utvecklingsarbetet. Deltagarna fick både ökade kunskaper om vad studie- och yrkesvägledning innebär och ett gemensamt språk att använda i fortsatt gemensamt utvecklingsarbete kring undervisningen. Skolornas studie- och yrkesvägledande aktiviteter identifierades utifrån ny kunskap och synliggjorde karriärlärandeprocessen och befintlig samverkan med arbetslivet.

Syfte och frågeställning

Arbetet med samverkan skola och arbetsliv syftar till att sätta undervisningen i ett större sammanhang som ett steg i att höja undervisningskvaliteten, kulturen på skolan, trendspana och sammanföra perspektiven hållbar utveckling och hållbara framtidsval. Syfte med denna undersökning var att undersöka hur studie- och yrkesvägledning på Gantofta skola ingår i den pedagogiska processen, som börjar tidigt och systematiskt samarbetar med arbetslivet så det är en naturlig del i undervisningen.

- Vilka framgångsfaktorer främjar karriärlärandet kopplat till styrning och ledning?
- Vilka framgångsfaktorer främjar karriärlärandet kopplat till organisering och systematisk samverkan mellan skolan och omvärlden?

Metod

Urval

Gantofta är en ort utanför Helsingborgs stad med goda kollektivtrafikförbindelser med Helsingborg tätort. Gantofta skola är en skola med cirka 300 elever där många av eleverna har svårigheter att koppla sin utbildning till framtida arbetsplatser. Eftersom eleverna, på grund av skolans läge utanför tätorten, sällan har haft möjlighet att möta och besöka olika yrkesroller, verksamheter och arbetsplatser under deras grundskoletid visade elevernas studiemotivation på svårigheter att skapa sig en bild av vad de kan jobba med i framtiden. Skolan saknade en medveten struktur och systematik där samverkan med arbetslivet stöttade både motivationen för lärande och karriärlärandet för hållbara framtidsval (Bašić & Klit Welin, 2021). September 2019 deltog Gantofta skola i den gemensamma kompetensutvecklingen och Skolverkets utbildningspaket skola-arbetsliv.

Med utgångspunkt i deltagandet i Helsingborgs Stads skola- arbetslivsutbildning i samarbete med Skolverket valdes 6 deltagare ut till att delta i denna empiriska undersökning. Samtliga medverkande i denna undersökning deltog i Skolverkets utbildningspaket för att förbättra kvaliteten inom studie- och yrkesvägledningen (Skolverket, 2020). Samtliga deltagare jobbar på Gantofta skola i Helsingborgs Stad och har varit med i utvecklingen av en modell för modern arbetslivsorientering som ett arbetssätt på skolan. Deltagarna är alla anställda på samma arbetsplats och samtliga har medverkat i utbildningspaketet i Helsingborgs Stad och ingår därför i Gantofta skolas Samverkan skola-arbetsliv grupp, härnäst kommer gruppen att refereras till som SSA gruppen.

De medverkande har alla olika roller inom utbildningen på Gantofta skola: en studie- och yrkesvägledare, en lågstadielärare, tre högstadielärare och en mellanstadielärare. Mellanstadieläraren är även anställd på skolan som förstelärare i Samverkan skola-arbetsliv och ska leda SSA gruppen på Gantofta skola. Även Gantoftas skolas rektor deltog vid utbildningstillfällen för rektorer i Helsingborgs Stad. Varje deltagare fick en kort beskrivning av vad undersökningen skulle handla om, hur den skulle genomföras samt att det var frivilligt för dem att delta (Kvale & Brinkmann, 2014). Undersökningens personer informerades om hur materialet skulle användas samt om konfidentialitet, vilket innebär att deltagarna är anonyma och materialet kom-

mer behandlas och användas på ett sätt som gör att man inte kan identifiera deltagarna i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2018).

Datainsamlingsmetoder

Enkäter via Google formulär användes som metod för datainsamling (Bryman, 2018). Samtliga 6 deltagare i SSA gruppen fick besvara semistrukturerade, kvalitativa enkäter med 14 frågor. Frågorna handlade om utbildningen från Skolverket, arbetssättet på skolan samt SSA gruppens arbete och förutsättningar. Syftet med enkäten var att samla in deltagarnas attityder och åsikter kring Skolverkets utbildningspaket och arbetsprocessen som skulle utvecklas på Gantofta skola samt deras egen roll i processen. Med enkätsvaren som utgångspunkt genomfördes ostrukturerade, informella och djupgående intervjuer och samtal med utbildningsdeltagarna både i par och i SSA gruppen. På grund av den rådande pandemin blev de flesta möten en-till-en möten med försteläraren. Vid en ostrukturerad intervju har intervjuaren ingen intervju-guide med förutbestämda frågor (Bryman, 2018). Intervjuaren utgår dock från nedskrivna teman för att inte frångå samtalsämnet för intervjun och detta ger, enligt Bryman (2018), intervjupersonen frihet att utforma svaren på sitt eget sätt eftersom tonvikten läggs på vad hen tycker är viktigt att förklara och berätta under intervjun. Nedskrivna teman ger även intervjuaren möjlighet att ställa uppföljningsfrågor som kan dyka upp under intervjun för att få tydlighet i det den intervjuade säger, vilket kan förtydliga svaren som på så vis kan bli utförligare. I samtalen får deltagarna vara med och diskutera processen i utvecklingsarbetet på skolan. Rektorn är med i dessa informella dialoger som äger rum i SSA gruppen, antingen direkt närvarande eller indirekt genom enskilda möten med försteläraren som agerar som länken mellan SSA gruppen och ledningen.

Databearbetning

Intervjuerna i denna undersökning spelades inte in men anteckningar i form av mötesprotokoll och diskussionsanteckningar lästes upprepade gånger för att identifiera begrepp relevanta för undersökningens frågeställningar (Bryman, 2018). Under repetition läsningen av protokoll och anteckningar eftersöks kommentarer där begreppen mötesstruktur, karriärlärande, undervisning, kvalitetshöjande, motiverande nämndes direkt eller indirekt (Bryman, 2018). Relevant data för frågeställningarna i denna undersökning komprimerades till kortare formuleringar och kategoriserades i två kategorier under två rubriker:

1. Vilka framgångsfaktorer främjar karriärlärandet kopplat till styrning och ledning?
2. Vilka framgångsfaktorer främjar karriärlärandet kopplat till organisering och systematisk samverkan mellan skolan och omvärlden?

Resultat och analys

Enkäten besvaras av 6 lärare och en studie- och yrkesvägledare som deltog i Skolverkets utbildning och som ingår i skolans SSA grupp. Två lärare väljer att besvara enkäten tillsammans. Rektorn som gått samma utbildning, men tillsammans med andra rektorer, besvarar inte enkäten. Samtliga lärare, SYV och rektor deltar i samtal och intervjuer som ligger till grund för resultaten i denna undersökning.

Vilka framgångsfaktorer främjar karriärlärandet kopplat till styrning och ledning?

”Används kompetensen på rätt sätt har vi stora möjligheter att förbereda våra elever för vad som väntar efter tiden i skolan.” – Lärare

Resultaten visar att lärarna som deltagit i Skolverkets utbildning menar att om utbildningen de fått ska leda till ett bra samarbete där de driver arbetet på skolan och på så vis bidrar till högre undervisningskvalitet är det ytterst viktigt att SSA gruppen får tid till möten och diskussioner kring utvecklingsprocessen på skolan. Det är viktigt att ledningen är med i planeringen av mål och syfte med processen på skolan och att rektorn

förstår värdet som arbetssättet kan tillföra till skolans utbildningskvalitet. Genom planerade diskussioner i SSA gruppen kan gruppens deltagare bidra till strukturerade dialoger i sina arbetslag som skapar möjligheter till utveckling på skolan genom utbyten av erfarenheter, idéer och tankar. Utbyten i och mellan arbetslag bidrar till att man på skolan kan skapa en kunskapsbank för inspiration till fortsatt arbete. Genom kollegialt delande möjliggörs interdisciplinärt arbete och den röda tråden synliggörs. Vidare uttrycker lärarna att ett utvecklingsarbete sker bäst under ledning av någon form av ledare som till exempel förstelärare, arbetslagsledare eller ledning som har avsatt tid till att skapa mötestillfällen mellan skola och olika verksamheter utanför skolan.

"Tid för planering och genomförande av uppgifterna." - Lärare

Pandemin har dock förhindrat arbetsutvecklingen kring SSA på Gantofta skola eftersom gruppen inte haft möjlighet att träffas i sin helhet. Flera lärare uttrycker besvikelse kring detta och att man på skolan inte kunnat få till en mer systematisk diskussion. SSA gruppen anser dock att det varit bra att försteläraren haft tid och möjlighet att planera och genomföra olika temaveckor med koppling till SSA. Vidare uttrycker dem positiv respons från sina arbetslag som fått olika arbetspaket med planering och aktiviteter, samtliga kopplade till Lgr11. I arbetspaketen ingick även ett Corona anpassat samarbete med en yrkesverksam person med koppling till arbetsområdet som eleverna jobbar med.

"Öka medvetenheten hos alla i arbetslaget så att alla drar åt samma håll och arbetar mot samma gemensamma mål." - Lärare

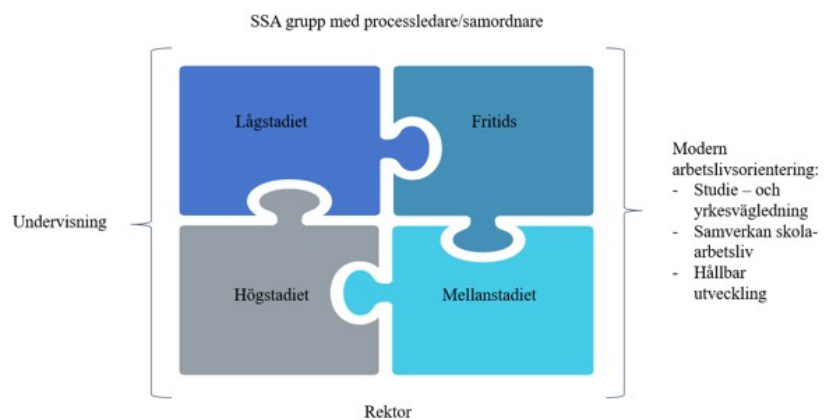
Lärarna anser att anställningen av en förstelärare som leder arbetet bidrar till mer strukturerat arbete med arbetsmodellen på skolan. Försteläraren får som ledare för gruppen avsatt tid till att genomföra vissa uppgifter, som att skapa kontakter både i närområdet och nationellt. Lärarna ser stor potential i hur arbetssättet kan påverka undervisningskvaliteten, men menar att traditioner på arbetsplatsen samt brist på tid till möten hindrar utvecklingen. Lärarna tycker att tydlighet, tid och öppenhet för nya förslag och arbetssätt är viktigt från ledningen och försteläraren.

Vilka framgångsfaktorer främjar karriärlärandet kopplat till organisering och systematisk samverkan mellan skolan och omvärlden?

"Ökad medvetenhet om hur relevant det faktiskt är att vi på ett naturligt sätt väver in arbetslivet i vår verksamhet." -

Förestelärare

Resultaten visar att lärarna anser att utbildningen från Skolverket har varit väldigt givande då den bidragit till att de själva fått en tydligare bild av vikten av att eleverna får möjlighet att lära sig om arbetslivet. Genom att koppla sin undervisning i olika ämnen kan lärarna medvetande göra sina elever kring hur undervisningsinnehållet är kopplat till arbetslivet, vidare studier och framtida yrkesval. Se figur 2.



Figur 2: Framgångsfaktorer i SSA arbetet på Gantofta skola

Lärarna menar att Skolverkets utbildning gett dem möjlighet till att sätta ord på det som de gör i undervisningen, se möjligheter i samarbeten med olika verksamheter i närområdet samt relevansen av ett mer strukturerat samarbete mellan de olika stadierna på skolan samt mellan näringslivet och skolan. För att lärarna ska kunna förändra sin praktik måste förutsättningar i form av tid avsättas till möten och inläsning inom utvecklingsområdet. Lärarna uttrycker även att de fått en tydligare bild på vad studie- och yrkesvägledarens roll är i skolan och hur man kan integrera hans uppdrag i ämnesundervisningen. Lärarna uttrycker en önskan om att jobba med karriärlärande i sin undervisning med mer konsultativt stöd av studie- och yrkesvägledaren i form av aktiviteter och kontakter med samarbetspartners. Denna form av undervisning anser lärarna kan leda till att höja undervisningskvaliteten och motivera eleverna.

”Planering och idéer” – Lärare

Förstelärens uppdrag leder till att SSA arbetet på Gantofta skola kopplas till arbetet med hållbar utveckling och de globala målen för en hållbar utveckling. Kopplingen mellan arbetet med SSA och de globala målen gör att undervisningen sätts i ett större sammanhang där eleverna tydligt kan se kopplingar mellan undervisning och handlingskompetens. Gantofta skolan får på så vis fler och större möjligheter till samarbeten och skolans SSA modell används som inspirations exempel både i Helsingborgs Stad men även regional och nationellt. Försteläraren får i uppdrag att lyfta skolans modell vid flera nationella konferenser, poddar och pedagogskrifter.

Slutsatser och diskussion

Slutsatserna vi ser, från både undersökningen och tidigare rapporter och forskning, är att SSA är viktigt för både skolutveckling och elevernas valkompetens. Men SSA kräver samverkan och samverkan kräver strukturella förutsättningar.

På Gantofta skola saknades en medvetens struktur och systematik där samverkan med arbetslivet stöttade både motivationen för lärande och karriärlärandet för hållbara framtidval (Bašić & Klit Welin, 2021). Genom att både rektor, lärare och studie- och yrkesvägledare deltog i skola- arbetslivsutbildningen initierades ett förändrat arbetssätt. Resultaten i undersökningen visade att på Gantofta skola sker förändring på skolnivå bäst i samarbete mellan skolledning och medarbetare. Rektor är enligt Lovén och Olofsson (2017) en nyckelperson tillsammans med studie- och yrkesvägledare och lärare. Resultatet visar att för att utveckla systematiskt hållbart arbete på skolnivå behöver rektor styra och leda genom att ge lärare, studie- och yrkesvägledare och övriga nyckelpersoner, förutsättningar i form av avsatt tid för planering, diskussion, utvärdering och möten. Slutsatsen vi drar är att det måste finnas utrymme för kompetensutveckling och utrymme i vardagen för att hantera frågor kopplat till SSA och studie- och yrkesvägledning.

På Gantofta skola har rektor skapat de förutsättningar som lyfts fram som framgångsfaktorer av resultaten ovan samt tidigare studier av Sveriges kommuner och landsting (SKR) (Lovén, et al., 2015). Rektor har utsett en samordnande funktion, i form av förstelärare, som sammankallar SSA gruppen, samordnar arbetsmöten och samordnar det övergripande arbetet med att systematiskt använda lärmiljöerna utanför skolan utifrån elevernas behov av studie- och yrkesvägledning kopplat till både undervisning och valkompetens.

Enligt undersökningens resultat menar SSA gruppen på Gantofta skola att arbetet med SSA har stor relevans för ökad motivation hos eleverna för fortsatta studier. I gruppen ges utrymme för diskussion och att få förhållningssätt och perspektiv hos varje lärare och studie- och yrkesvägledare. Dessa blir i sin tur ambassadörer och kommunicerande kärn för att föra ut och tillbaka input och behov i respektive ämneslag och arbetslag. SSA gruppens möten bidrar att synliggöra karriärlärandet genom att tillsammans resonera både kring samverkansaktiviteter i de olika årskurserna och övergången till gymnasieskolan. Planering och samar-

bete kan då utgå från elevernas behov och progression kopplat till både genomförda aktiviteter och centrala ämnesinnehåll i karriärlärandeprocessen. När man synliggör olika årskursers samverkansaktiviteter med omvärlden som exempelvis praoarbete, studiebesök eller samarbete utifrån globala mål. Resultaten visar att SSA arbetet ger lärarna verktyg för att koppla utbildning till modern arbetslivsorientering genom socialt nätverkande i olika former. Att tydliggöra den röda tråden och sätta ord på arbetet skapar förutsättningar för att vidga perspektiv kopplat till den kompensatoriska vägledningen som är viktig både för elever som kommer från studieovana miljöer och ur ett normbrytande perspektiv på exempelvis stereotypa utbildnings- och yrkesval.

SSA utveckling i skolan är viktigt för att tillgodose elevernas behov av studie- och yrkesvägledning och hållbara framtidsval. Det som tidigare påpekats av Lovén och Olofsson (2017) är att med så många aktörer inblandade blir risken att allas ansvar blir ingens ansvar. Genom SSA gruppen minskar sårbarheten och det personbundna arbete som riskerar avstanna över tid. SSA gruppen bildar istället motorn för att driva och utveckla mot ökad undervisningskvalitet där samverkan med omvärlden blir ett arbetssätt som gynnar framtidens medarbetare eller som Helsingborgs Stads utbildningsdirektör Tony Mufic uttrycker det: *”Skol- och fritidsförvaltningen ska vara en förebild i att förbereda barn och ungdomar för en allt mer föränderlig och oförutsägbar värld. Studie- och yrkesvägledning med hög kvalitet ger eleverna förutsättningar att utveckla sin självbild, sin kunskap om omvärlden och sin framtidstro”*.

Flera lärdomar kan dras från SSA arbetet på Gantofta skola under pandemin. För det första är att dedikerad tid för SSA utveckling har en tendens att försvinna vid sjukdom eller behov av omprioriteringar. Detta har bidragit till att SSA gruppens arbete är sårbart då personalen inte kunnat träffas på grund av pandemin för att utveckla processarbetet. Därför anser vi att det är extra viktigt med en ledarroll för driften av gruppens arbete. För det andra kan vi se att SSA gruppen på Gantofta skola förändrat sitt arbetssätt genom att använda sig av digitala verktyg som yrkesfilmer, digitala möten med företag, studiebesök och VR upplevelser. Detta kompletterar SSA arbetet som sker IRL. Att nyttja tekniken i SSA arbetet möjliggör kommunikation med geografiskt avlägsna arbetsplatser och yrken som eleverna tidigare inte kunnat möta på grund av skolans läge eller yrkets risker.

Viktigt att tänka på är att 1) Vi kan inte till 100% förutse hur samhället kommer att se ut när elever faktiskt är klara med sin utbildning. Vilka nya yrken kommer att finnas och vilka valmöjligheter kommer eleverna ha? 2) elever kan bli lockade till att satsa på en utbildning eller yrke till 100% utan att titta mer noggrant på vilka andra alternativ de har. Detta kan bidra till ångest, depression och dåligt självförtröende när eleverna är äldre. 3) elever kan ha svårt att välja en inriktning för framtida studier eller yrken eftersom de har så många valmöjligheter att de inte kan bestämma sig för en riktning till att börja med. Detta innebär att framtida undersökningar inom SSA skulle kunna undersöka:

- Hur arbetet påverkar val till exempelvis naturvetenskapliga program och yrken.
- Hur elevers syn på framtida studier skiljer sig mellan de olika årskurserna på högstadiet kontra gymnasiet.
- Hur elevers syn på sin kunskap och framtid skiljer sig mellan mellanstadiet kontra högstadiet.

Referenser

- Bašić, V. & Klit Welin, M. (2021). *Hållbara framtidsval på Gantofta skola*. Helsingborgs stad, SSA Rikskonferens 2021.
- Bašić, V. & Klit Welin, M. (2021). *Samverkan skola-arbetsliv*. Helsingborgs stad: Universitets- och högskolerådet.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Studentlitteratur AB.
- Christensen, G. & Søgaard Larsen, M. (2011). *Evidence on guidance and counselling*, Aarhus: Danish Clearing-house for Educational Research.
- Helsingborgs stad, K. (2019). *Helsingborgs stads diarier*. [Online]
Available at: http://diariet.helsingborg.se/download/document?filename=MDAwMTYgMjAxOSBSRURP-ViBCVU4gVXBwZlJhZyBBcmJldHNsaXZzb3JpZW50ZXJpbmcucGRm&id=255218&session_id=7C5BC834A6BBA-ED90E501013894C8AE0B8B16FD935
[Använd 08 11 2020].
- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance: a Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*, Saarijärvi: The European Lifelong Guidance Policy Network .
- Hughes, D. o.a. (2016). Careers education: International literature review. *Education and Employers*, p. 115.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lovén, A. o.a. (2015). *Karriärvägledning - En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lundahl, L. o.a. (2020). *Framtiden i sikte : skolans stöd för ungas karriärlärande*. 1 red. Lund: Studentlitteratur AB.
- Mackay, S., Morris, M., Hooley, T. & Neary, S. (2015). *Maximising the impact of careers services on career management skills: a review of the literature*, Derby: International centre for guidance studies.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11)*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2019). *Redovisning av uppdrag om att genomföra fortbildningsinsatser för att förbättra kvaliteten inom studie- och yrkesvägledningen*. [Online]
Available at: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d8a5/1553968302093/pdf4051.pdf>
- Skolverket (2020). *Att välja för framtiden, skolans stöd genom vägledning och lärande*, Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2020). *Studie- och yrkesvägledning i undervisningen åk F-9*. [Online]
Available at: <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/3d-skola-och-arbetsliv/grundskola/931-studie-yrkesvagledning>
[Använd 27 09 2021].

Sverige, UNDP (2015). *United Nations Development Programme - Sverige*. [Online]
Available at: <https://www.globalamalen.se/om-globala-malen/>
[Använd 27 09 2021].

Utbildningsdepartementet, SOU (2019). *Statens offentliga utredningar från Utbildningsdepartementet*, Stockholm: Regeringen.

Vetenskapsrådet (2018). *Den europeiska kodexen för forskningens integritet*, Berlin: ALLEA – All European Academies.

Bilaga 1

Samverkan skola - arbetsliv efter utbildning

Du ingår i skolans SSA grupp och efter avslutad utbildning från Skolverkets utbildningspaket ska leda arbetet i ditt arbetslag på skolan.

1. Hur givande tycker du att utbildningen i SSA var?

Lite 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mycket

Svar:

- Två personer svarade 8
- En person svarade 7
- En person svarade 6
- En person svarade 5.

2. På vilket sätt upplever du att din syn på samarbetet mellan skola och arbetsliv påverkades av utbildningen?

Svar:

- Ökad medvetenhet om hur relevant det faktiskt är att vi på ett naturligt sätt väver in arbetslivet i vår verksamhet.
- Sett att det finns möjligheter
- Jag har fått en tydligare bild av vikten av att lära barnen om arbetslivet.
- Jag har blivit mer medveten om hur mycket jag faktiskt jobbar med detta i min vardag men inte kunnat sätta ord på det och hur det hör ihop med min undervisning.
- Inte mycket då tiden har varit för knapp.

3. På vilket sätt upplever du att din undervisning påverkats av utbildningen?

Svar:

- Min ökade medvetenhet gör att jag på ett naturligt sätt kan väva in arbetsliv i undervisningens olika arbetsområden.
- Vi arbetar fram metoder, ännu inte någon påverkan.
- Än så länge inte särskilt mycket, men då har jag en årskurs 1. Däremot har det påverkat hur jag planerat för framtida arbeten kring samhället och arbetslivet.
- Pratar mer med mina elever kring detta.
- Väldigt lite då jag skulle önska en planeringsperiod för att implementera samarbetet. Saknar dock underlag för att utveckla undervisningen på ett tillfredsställande sätt.

4. Vilken del av utbildningen tycker du var mest givande/relevant för din arbetsplats?

Svar:

- Språkutvecklande arbetssätt
- Work walk/arbetslivsorientering
- Vägledningperspektiv i undervisningen (I alla ämnen)
- Normmedveten undervisning (manligt - kvinnligt)

Svar:

- Två personer svarade Work walk/arbetslivsorientering
- Tre personer svarade Vägledningperspektiv i undervisningen (I alla ämnen)

5. Hur mycket upplever du att din diskussion kring SSA med dina kolleger har påverkats av utbildningen?

Lite 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mycket

Svar:

- En person svarade 8.
- Två personer svarade 7.
- En person svarade 5.
- En person svarade 2.

6. Kommentrar till föregående fråga.

Svar:

- Har inte funnits tid för specifika diskussioner och det allmänna intresset har varit svagt

7. Hur upplever du SSA gruppens möjligheter att påverka elevers inställning positivt

Inte givande/Ingen skillnad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Mycket givande/stor skillnad

Svar:

- En person svarade 8.
- En person svarade 7.
- Två personer svarade 6.
- En person svarade 1.

8. Vad tycker du är största fördel med att ha SSA gruppens kompetens i skola/arbetslag?

Svar:

- Används kompetensen på rätt sätt har vi stora möjligheter att förbereda våra elever för vad som väntar efter tiden i skolan.
- Idéer och inspiration kring hur man kan arbeta.
- Att vi kommer ha en kunskapsbank och idébank att ta ifrån.
- Vi diskuterar hur vi ska samarbeta över gränserna och ser möjligheter i arbetssättet.
- Vet ej.

9. Vad, tycker du, kan vara störst hinder i förändringsarbete på skola/arbetslag?

Svar:

- Att kompetensen inte används på rätt sätt och att vi som ett konsekvens av detta INTE förbereder våra elever på bästa sätt för vad som väntar efter tiden i skolan.
- Tid för planering och genomförande
- Vet inte
- Vi har ingen tid för möten i SSA gruppen vilket gör det svårt för oss att föra arbetet på skolan vidare.
- Tradition och tidsbrist.

10. Hur vill du använda din utbildning och arbete i SSA gruppen till att påverka arbetet i arbetslaget?

Svar:

- Öka medvetenheten hos alla i arbetslaget så att alla drar åt samma håll och arbetar mot samma gemensamma mål.
- Få med mina kollegor på att bli mera engagerade i att få med arbetslivet i skolan.
- Jag vill lyfta idéer i arbetslaget för hur de kan arbeta med det.
- Mer praktiskt material och exempel.
- Vill gärna använda erfarenheter och idéer för att kunna inspirera kollegorna.

11. Hur vill du använda din utbildning och arbete i SSA gruppen till att påverka arbetet på skolan?

Svar:

- Ge eleverna bästa möjliga förberedelser för deras framtid i arbetslivet.
- Få med mina kollegor på att bli mera engagerade i att få med arbetslivet i skolan.
- Vet ej
- Jobba mer över gränserna.
- På samma sätt som till mina kollegor.

12. Vilket stöd vill du ha av försteläraren?

Svar:

- Öppenhet, inspiration och feedback.
- Planering och idéer
- Vet ej
- Mer tid till möte. Mer praktiskt material.
- Vet ej.

13. Vilket stöd vill du ha av studie-och yrkesvägledaren?

Svar:

- Ett gott samarbete där vi delar på ansvar och arbetsuppgifter på ett effektivt sätt.
- Planering av idéer
- Vet ej
- Mer fokus på vägledning, kunnig men behöver ta ner det till en förståelig nivå för någon som inte gått hennes utbildning.
- Hjälpa med kontakter i samhället.

14. Vilket stöd vill du ha av rektorn?

Svar:

- En öppenhet för nya förslag och arbetssätt.
- Tid för planering och genomförande av uppgifterna
- Vet ej
- Mer tid till möten annars förlorar SSA värde på skolan och arbetet kommer inte igång
- Tid

Tack för din medverkan!

Informationssökning för vuxna elever i svenska som andraspråk

Eva Akenine, Gita Chireh, Åse Råstam, Maria Waern (Komvux) samt Anna-Lena Godhe (Malmö universitet), Jens Ideland (Pedagogisk inspiration Malmö)

Sammanfattning

Denna artikel beskriver hur lärare, bibliotekarier och specialpedagog på Komvux Malmö arbetat tillsammans med forskare och vetenskaplig utvecklingsledare för utveckla metoder och kunnande om undervisning i informationssökning för vuxna elever som vistats relativt kort tid i Sverige och läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Resultaten pekar mot att det är givande att använda en sökmall som synliggör hela sökprocessen för elever och lärare. För att eleverna ska kunna lyckas med sina sökningar är det dock viktigt att de fått förberedande undervisning och övningar om sökmotorer, algoritmer, sökord och synonymer samt den svenska samhälls- och mediakontexten. När undervisningen och sökningar knyter an till frågeställningar som är aktuella för eleverna som vuxna samhällsmedborgare upplevs den som relevant och värdefull av både elever och lärare.

Nyckelord: Informationssökning, sökkritik, digitala verktyg, svenska som andraspråk, vuxenutbildning

Bakgrund

Informationssökning med digitala verktyg är en förmåga som betonas i styrdokumenterna för grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen och som svenskämnen har huvudansvaret för. Inom vuxenutbildning finns informationssökning med digitala verktyg inskrivet både i läroplanen (Läroplan för vuxenutbildningen, Skolverket, 2017a) och i kursplanerna för de olika delkurserna i svenska som andraspråk (Skolverket 2020f). Lärare på Komvux i Malmö stad har identifierat att det finns stora utmaningar i att undervisa i och arbeta med detta område med vuxna elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå är klara med SFI (Svenska för invandrarundervisning) och har kommit en bit i sin svenska språkutveckling. Många behöver läsa grundläggande svenska som andraspråk för att kunna söka yrkesutbildningar och för de som vill studera inom högre utbildning krävs även svenska som andraspråk på gymnasial nivå.

Förutsättningarna för att arbeta digitalt skiljer sig åt på Komvux i jämförelse med den ordinarie grundskolan eftersom eleverna på Komvux förväntas ta med sig sina egna läromedel och digitala verktyg medan många grund- och gymnasieskolor lånar ut laptops eller plattor till eleverna. Trots denna skillnad i förutsättningar ska samma mål i läroplan och kursplaner uppnås. Skolinspektionens kvalitetsgranskning av svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning (2018) ser att det finns "en risk för att samtliga elever inte rustas med förmågan att medvetet söka efter relevant information utifrån en viss uppgift". Sedan hösten 2019 har lärare och bibliotekarier på Komvux, utvecklingsledare från Malmö stad och forskare från MAU arbetat tillsammans för att utveckla undervisning om och i informationssökning för vuxna elever som läser svenska som andraspråk.

Syfte och frågeställning/problemformulering

Syftet med projektet har varit att undersöka och utveckla såväl undervisning i digital informationssökning för vuxna andraspråkselever som en teoretisk förståelse av möjligheter och svårigheter i relation till området och elevgruppen. Arbetet har utgått från följande forskningsfrågor;

- Vilka specifika möjligheter och begränsningar innebär det att undervisa i digital informationssökning inom ämnet svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning?
- Hur kan undervisning i och om digital informationssökning utformas för att utveckla förmågan att söka och värdera information för elever som läser svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning?

Informationssökning i en svensk skolkontext

Digital informationssökning startar redan när en person formulerar en fråga eller en undran. Vid tangentbordet gäller det att exempelvis hitta rätt söktermer, aktivera sina förkunskaper, utvärdera sökträffar både vad gäller trovärdighet och relevans, reflektera över algoritmernas påverkan på sökträffarna samt att sammanställa någon typ av svar. Alla dessa delar ingår i praktiken i informationssökning. Dessutom bidrar sammanhanget sökningen görs i, individens bakgrund och aktuella verktyg, till exempel de sökmotorer och filter som används, till att forma den situerade informationssökningsaktiviteten.

Att informationssökning idag sker i hög grad via sökmotorer på internet, innebär att sökmotorerna tack vare sin tekniska utformning, på olika sätt sorterar, väljer ut och begränsar den information som görs tillgänglig för oss på individuell nivå. Genom internets öppna karaktär har ansvaret för att utvärdera trovärdigheten hos information som finns på internet samtidigt till stor del förflyttats till den enskilda läsaren (Goldman & Scardamalia, 2013; Leu et al., 2015). Internationella organisationer så som UNESCO pekar på vikten av att kritiskt kunna värdera information, dess syften och hur den organiseras och sprids (UNESCO, 2017, 32). Revideringen av svenska läroplaner med fokus på att utveckla elevers digitala kompetens framhåller ett kritiskt förhållningssätt till källor och informationssökningar (se exempelvis Skolverket, 2020a). I kommentarmaterialet till revideringarna stod det att svenskämnet bär huvudansvaret för att lära eleverna informationssökning, medan SO och NO ämnen bär ansvaret för källkritiska aspekter (Skolverket 2017b, 2017c). Huruvida en sådan uppdelning kan göras kan dock ifrågasättas. Upprepade studier har visat att läsare, oavsett åldersgrupp, varken automatiskt deltar i eller besitter de nödvändiga strategierna för bedömning av trovärdighet hos information (se t.ex. review av Bråten, Stadtler, & Salmeron, 2017). Spridda utvärderingsstrategier som att kontrollera url-adressen anses inte heller längre räcka till för att kunna utvärdera sådant som exempelvis syftet bakom en publicering (Kohnen & Mertens, 2019).

Skolinspektionen (2018) och Carlsson och Sundin (2018) har undersökt hur skolor arbetar med informationssökning och källkritik. Båda studierna är gjorda på grundskolan och tar inte specifikt upp andraspråkselever. Undersökningarna kommer fram till att undervisningen i hög grad utgår från traditionella sätt att arbeta med området som i liten grad anpassas till dagens digitala miljöer. Carlsson och Sundin (2018) kommer fram till att undervisningen främst handlar om relativt traditionell källkritik och att informationssökning ses som en individuell förmåga hos eleverna. Följden blir att lärarna ser informationssökning i digitala miljöer både som svårt att undervisa om och att bedöma eller att på förväg definierade individuella kompetenser som är möjliga att mäta och utveckla hamnar i fokus (t.ex. Talja m.fl., 2005). En kontextualisering av informationssökning och källkritik efterlyses och är nödvändig för att skapa en förståelse för vilken information vi får tillgång till. Skolinspektionen pekar i sin studie även ut att undervisningen inte ger tillräckligt stöd för eleverna att inta ett kritiskt förhållningssätt då det gäller bilder och rörliga bilder. I linje med detta synsätt menar bland andra Molin och Godhe (2019) att skolan behöver ett breddat och kritiskt perspektiv på informationssökning för att kunna inkludera och värdera digitala och multimodala texter i undervisningen.

Eva Wennås Brante (2019) understryker vikten av att eleverna lär sig se informationsökning som en process i flera steg där de 1) tänker igenom vad de vet om ämnet och vilka källor som är trovärdiga innan de söker för att 2) kunna välja bra sökord och 3) avgöra var de ska söka och 4) vilka träffar som är trovärdiga samt 5) om de fått tillräckligt med information för att 6) sammanfatta sin sökning eller om de 7) behöver gå vidare och förfina sin sökning.

Metod

Under senare år har många påpekat att lärare och annan pedagogisk personal behöver vara med och utveckla kunnande om sina verksamheter och skolans vetenskapliga grund, gärna i samarbete med forskare (Eriksson, 2018; SOU 2018:19). I detta projekt har lärare, bibliotekarier och specialpedagoger jobbat tillsammans med vetenskaplig utvecklingsledare från kommunens stödorganisation och forskare från Malmö universitet.

För att synliggöra utmaningar och möjligheter rörande undervisning i informationsökning för vuxna elever som studerar svenska som andraspråk har gruppen använt en metod inspirerad av Educational Design Research (EDR, se McKenney & Reeves, 2014). Genom att arbeta i cykler med att utveckla, använda och utvärdera ett undervisningsupplägg har projektet genererat både a) kunnande om informationsökning och undervisning med vuxna elever som studerar svenska som andraspråk och b) ett praktiskt undervisningsupplägg och stödpaket för lärare som bygger på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

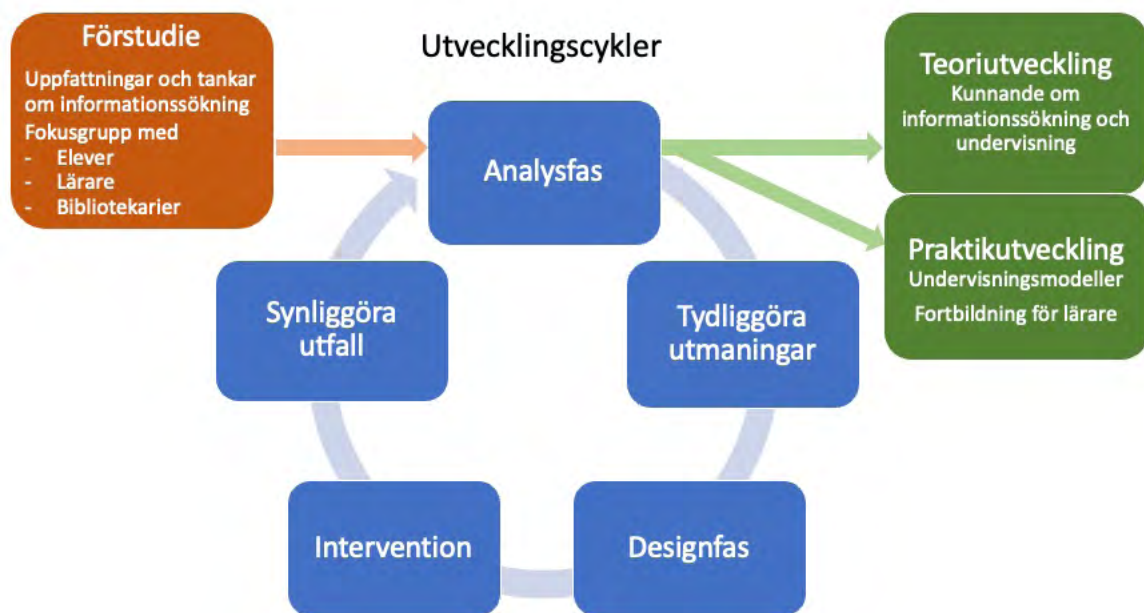


Fig 1: Schematisk modell över utvecklingscykler i projektet inspirerad av McKenney & Reeves, 2014.

För att kunna vara följsamma mot fenomenet (Svensson & Dumas, 2013) och belysa det från olika håll ur olika gruppers perspektiv och genomföra en form av kvalitativ triangulering (Stake, 2010) har flera olika metoder för datainsamling och analys använts under projektets olika cykler, det vill säga:

- Förstudie
- Cykel 1: Design och pilotomgång
- Cykel 2: Vidareutveckling och test av upplägg med gruppens lärare
- Cykel 3: Vidareutveckling och test av upplägg med fler lärare
- Cykel 4: Spridning av upplägg och erfarenheter till andra lärare

Fokusgruppsintervjuer (Bryman, 2008) användes för att dels undersöka lärares, bibliotekariers och vuxna som studerar svenska som andraspråks kunskaper och få syn på den digitala informationssökningen i förstudien och dels att fånga elevers upplevelser av undervisningsupplägget efter cykel 2. Dessa gruppintervjuer var semistrukturerade och utgick från en intervjuguide (Kvale m.fl., 2014) med relativt öppna huvudfrågor samt förslag på underfrågor som utformats speciellt för den aktuella gruppen. En stor del av det material som samlades in genererades som en del av själva undervisningen:

Enkäter med både öppna och stängda frågor (Bryman, 2008) användes (som en del i undervisningsupplägget) för att få syn på den aktuella elevgruppens kunnande om informationssökning med mera i cykel 1, 2 & 3 (bilaga 1).

Den **informationssökningsmall** (bilaga 2) som utformades som en central del i undervisningsupplägget designades för att synliggöra elevernas informationssökningsprocess både för dem själva och deras lärare, vilket innebar att den också genererade ett viktigt material för gruppens analyser och arbete (cykel 1-3).

Flera lärare genomförde även **reflekterande samtal** med sina elever om deras tankar och upplevelser av informationssökningen och undervisningen (cykel 1-3).

Under cykel 2 och 3 användes även en form av **trippellopp** (bilaga 3) för att hjälpa lärarna att dokumentera 1) vad de planerade för, 2) vad som hände och 3) sina reflektioner kring vad som hände i undervisningen och få "en mer systematisk inblick i sitt vardagsarbete" (Wennergren, 2007, 44).

Detta rika material diskuterades och analyserades i gruppen under arbetets gång. Exempelvis bearbetades och analyserades förundersökningens fokusgruppsintervjuer i forskningsgruppen genom gemensam läsning av transkript i syfte att identifiera de behov och utvecklingsområden gällande informationssökning för vuxna elever som studerar svenska som andraspråk som ligger till grund för undervisningsupplägget. Detta sätt att arbeta har gjort det möjligt att använda erfarenheter och lärdomar av föregående cykler för att försöka förstå vad nästa steg i utvecklingsarbetet och undersökningen bör vara (McKenney & Reeves, 2014). För att processen och resultaten ska bli begripliga för läsaren presenteras det praktiska genomförandet (cyklerna) och viktiga resultat från dem i resultatdelen.

Alla deltagare är vuxna och har gett sitt samtycke till att delta i studien efter att ha fått information om studiens syfte och att det är frivilligt att delta. Alla deltagare (utom författarna) har oidentifierats så att deras namn inte förekommer i texter eller presentationer. Projekt och presentationer har också utformats för att undvika att någon hamnar i en ofördelaktig situation eller dager.

Resultat och analys

I denna del presenteras resultaten från studiens olika delar, det vill säga de olika cyklerna och deras designrelaterade och kunskapsrelaterade utfall.

Förstudie

Innan designfasen påbörjades genomfördes en förstudie där deltagarna läste och diskuterade relevant forskning utifrån sina olika yrkesroller och erfarenheter av informationssökning och elevgruppen. Semistrukturerade fokusgruppsintervjuer med elever, lärare och bibliotekarier genomfördes, transkriberades och analyserades för att synliggöra behov, nuläge och eventuella kunskaps- eller kompetensluckor.

I intervjuerna med elever framkom bland annat att fokus i undervisningen i källkritik låg mycket på att fun-

dera på om informationen man hittade var sann eller falsk, rätt eller fel. Gällande undervisningen i informationssökning så var elevernas bild att de på egen hand fick söka efter information och om de hade frågor kunde de fråga läraren.

Lärarna ansåg att det var svårt att veta hur de skulle undervisa i informationssökning. Ofta tillhandahöll lärarna källor som eleverna skulle använda sig av eller lämnade de eleverna ensamma i sökprocessen. Informationssökning hade en tendens att vara osynlig för lärarna.

Bibliotekarierna å sin sida menade att det finns ett stort behov av undervisning i informationssökning. De erbjuder ofta sin tid och kompetens till lärarna, men den används inte i så stor utsträckning som kanske hade behövts. De menade att de oftast kallas in i stora projekt, men att ett bättre upplägg kanske hade varit att komma in i små doser mer regelbundet. Bibliotekarierna uttryckte också ett behov av kompetensutveckling inom digital informationssökning.

Cykel 1: Design och pilot

Baserat på förundersökningen arbetade gruppen fram ett utkast till undervisningsupplägg i tre steg.

Steg 1: Enkät för att inventera kunskapsläget

Elever som läser svenska som andraspråk inom den grundläggande vuxenutbildningen har mycket varierande bakgrund och erfarenheter (Skolverket 2020c; 2020d). För att läraren ska få en bild av elevernas förutsättningar utformades en enkät om elevernas internetvanor. Enkäten innehöll både frågor med öppna svar och flervalsfrågor (reviderad version i bilaga 1).

Steg 2: Undervisning i förberedande syfte inför informationssökning

Tidigare forskning (se ovan) och fokusgruppsintervjuerna pekar mot att dessa elever behöver få undervisning kring hur exempelvis Google och andra sökmotorer samt sociala media fungerar samt hur exempelvis filterbubblor uppstår, hur algoritmer styr vilka resultat sökningen ger. Eleverna behöver också kunskap om tidningar, myndigheter och vad som betraktas som trovärdiga källor i en svensk kontext.

Eleverna bör även få undervisning kring själva sökprocessen, exempelvis olika sökfunktioner och vad som händer när någon stavar fel i sökrutan. Det behövs också modellering och uppgifter där eleverna får träna på att söka på Google på olika sätt och också att göra avancerade sökningar. Gruppen arbetade fram ett upplägg baserat på material från bland annat läromedlet "Nå Målen" och från digitala lektioner från Internetstiftelsen.

Steg 3: Informationssökning med hjälp av sökmall

För att stödja elevernas informationssökningsprocess utformades en sökmall baserad på de steg och moment Wennås Brante (2019) lyfter fram som centrala att beakta innan, under och efter sökningar. Denna utformades för att utmana eleverna att reflektera över och uttrycka sina tankegångar och på så sätt även synliggöra processen både för dem själva och deras lärare (reviderad version i bilaga 2).

Pilotomgång

En av lärarna i gruppen genomförde undervisningsupplägget i en delkurs 1 i svenska som andraspråk inom den grundläggande vuxenutbildningen. Under hela undervisningsprocessen varvades genomgångar med gruppuppgifter och individuella uppgifter i syfte att inte bara läraren utan också eleverna skulle utgöra ett stöd för varandra i arbetet. En annan viktig komponent i arbetet var elev- och lärarreflektioner. Lärarreflektionerna samlades i trilppelloggar och elevernas tankar samlades in i reflektionsuppgifter.

Steg 1: Av elevernas svar på den inledande enkäten framgick det att många, men inte alla, var vana vid informationssökning med hjälp av digitala verktyg. På frågan om vilken information de sökte på nätet svarade många att de sökte om språkrelaterade frågor och på svenska sidor, vilket eventuellt kan bero på att eleverna svarade som de tänkte att läraren syftade på. Eleverna fick även reflektera i grupp över resultaten och det framgick då även att de tyckte att informationssökning kan vara svårt och att man inte alltid kan lita på det man läser på internet. Eleverna resonerade också om att felaktig information kan få stora konsekvenser, till exempel vid sjukdom och att det är viktigt att dubbelkolla information.

Steg 2: I denna del genomfördes undervisningen om sökmotorer, vanliga svenska hemsidor/källor, såsom dagstidningar eller 1177.se, samt en övning i ordkunskap för att bygga upp elevernas förståelse och förkunskap om informationssökning och källkritik. Det blev tydligt under arbetet att det blev för mycket information på kort tid och att undervisningsupplägget med fördel kan delas upp över flera delkurser.

Steg 3: I del tre introducerades sökmallen där eleverna genomförde informationssökningar utifrån frågeställningar om corona. I ett första steg modellerades sökningen av läraren. Sedan fick eleverna göra individuella sökningar som de efteråt jämförde i grupp. Till sist gjorde de individuella informationssökningar igen som en avslutande uppgift. En del elever kunde fylla i mallen och förklarade sina val i rätt rutor medan andra elever inte motiverade sina val. Några elever hade skrivit hela meningar i sökfältet trots att läraren modellerat och visat sökningar med utvalda sökord. Att sökuppgiften handlade om den dagsaktuella coronapandemin bidrog samtidigt till att eleverna under gruppdiskussionen reflekterade om behovet av att dubbelkolla information och gärna jämföra information på olika språk.

Reflektioner från cykel 1

Analysen av pilotomgången pekade mot att den undervisning om sökmotorer, algoritmer, källor, sökord och sökprocesser som vuxna elever i svenska som andraspråk behöver för att bli trygga i informationssökning är så pass omfattande att den bör delas upp och anpassas för att möta elevernas nivå i olika delkurser. Arbetet med nyckelord, alltså betydelsebärande ord, blir extra viktigt och behöver lyftas fram i denna elevgrupp. Samtidigt bör elevernas informationssökning på modersmålet inorporeras och användas som en resurs i undervisningen, som en form av transspråkande (Svensson, 2020) inom informationssökning. Eleverna påpekar att felaktig information kan få stora konsekvenser för dem som vuxna individer. Undervisningen bör därför fokusera på att söka och bedöma information som är viktig och till hjälp för dem som elever, föräldrar, arbetstagare och samhällsmedborgare. Gruppen konstaterade vidare att den inledande enkäten behövde förtydligas så att elevernas internetvanor skulle framkomma och att det hade varit bra med en avslutande enkät för att fånga upp deras utveckling och fortsatta behov. För att elevernas arbete med sökmallen ska fungera riktigt bra behövde den förtydligas och/eller kompletteras med mer modellering och förövningar.

Cykel 2

I denna cykel reviderades undervisningsupplägget utifrån vad som framkommit i analysen av cykel 1. Dessutom anpassades undervisningsupplägget för att kunna användas i andra studieformer som förekommer inom vuxenutbildningen, t ex distanskurser. De viktigaste förändringarna var:

Steg 1: Enkäten justerades så att den bättre synliggjorde elevernas internetvanor och erfarenheter av informationssökning (bilaga 1).

Steg 2: De förberedande undervisningsmomenten fördelades mellan delkurs 1 och 2.

Steg 3: Undervisningen och introduktionen av sökmallen förstärktes med ett antal filmer där lärarna visade och modellerade hur sökmallen var tänkt att användas.

För att fånga och stärka elevernas engagemang som vuxna samhällsmedborgare i Sverige valde lärarna i del 2 och 3 att arbeta och göra sökningar om olika aspekter av Covid-19, som var högaktuellt vid tillfället. Det reviderade upplägget genomfördes av läraren som gjort pilotstudien och ytterligare två lärare i projektgruppen. Undervisningen dokumenterades i trippelloggar.

Fokusgruppsintervjuer

Efter cykel 2 genomfördes fokusgruppsintervjuer med 6 respektive 4 elever från två olika undervisningsgrupper, varav en inriktad mot distansundervisning. I intervjuerna framkom det att eleverna ofta sökte information både privat och för sina skolarbeten. Eleverna använde sig av ett flertal olika informationskällor, även om Google var den främsta källan för information så använde de även andra kanaler såsom Youtube, social media och offentliga hemsidor. Flera valde också att söka upp och fråga betrodda personer i sin omgivning. Hur de sökte berodde främst på syftet med sökningen. Flera av eleverna uttryckte också att de ofta gjorde flera olika sökningar och de valde även att söka och ibland jämföra information på flera språk, engelska, sina hemländers språk och svenska.

Enligt intervjuerna hade lektionerna i informationssökning hjälpt eleverna att förfina sina sökningar med hjälp av nyckelord, avancerad sökning i Google och att försöka hitta flera olika källor. Flera av eleverna talade om att de efter lektionerna i informationssökning hade lärt sig att strukturera sina sökningar på nätet bättre, men att de fortfarande tyckte det var svårt att värdera olika källor. En anledning som framfördes var att de inte hade tillräcklig kunskap om det svenska samhället.

Det framkom även i intervjuerna att eleverna hade olika kunskapsnivå och erfarenhet när det gäller informationssökning.

Reflektioner från cykel 2

Elevernas skiftande erfarenheter och kännedom om den svenska samhällskontexten blir en utmaning för lärare som vill utforma en undervisning som möter och utmanar eleverna på rätt nivå. Analysen av trippelloggar och fokusgrupper pekade mot att undervisningen ändå bidrog till att eleverna utvecklade sin förmåga att söka på ett mer genomtänkt sätt, till exempel genom att avgränsa sin sökning och även fick en större förståelse för hur ord och stavning påverkar sökningar. Däremot lyckades undervisningen inte på ett strukturerat sätt fånga upp det behov av att använda modersmålet och engelska i informationssökningen som identifierats i cykel 1. Att eleverna läser källor från olika länder utnyttjades inte heller som resurs för att synliggöra och diskutera hur olika källor och kontexter påverkar sökningar och information.

Cykel 3

I denna cykel introducerades undervisningsupplägget för tre lärare utanför projektgruppen, dels för att få spridning men även för att kunna dra lärdomar från andra lärares erfarenheter och perspektiv. Förutom själva uppgifterna och upplägget fick de nya lärarna även en genomgång och viss handledning, för att de skulle få en bättre förståelse för uppläggets innehåll och syfte. Lärarna förde trippelloggar och hade avstämningar med projektmedlemmar under arbetets gång. Två av de nya lärarna valde att genomföra upplägget i sin helhet, medan den tredje plockade delar för att spara resten till senare delkurs. Som avslutning genomfördes en träff för alla involverade lärare för att diskutera och reflektera kring undervisningsupplägget och hur arbetet fungerat i de olika klasserna.

Arbetet med informationssökning utvecklades samtidigt vidare mot delkurs 3 och 4. Eftersom man tidigare upplevt att det blev för mycket information för eleverna i delkurs 1, lyftes arbetet med omvärldskunskap om svenska medier upp till dessa delkurser. Eleverna fick tillfälle att studera tidningars hemsidor och andra vanliga svenska hemsidor som exempelvis 1177.se ur ett källkritiskt perspektiv. Parallellt pågick ett arbete

med läsförståelse av tidningsartiklar och samtal om olika artiklars innehåll. På så vis berikades elevernas ordförråd med ord de senare kunde använda vid informationssökning. Arbetet avslutades med en debatt där eleverna fick i uppgift att inta motsatta ståndpunkter i en debatt.

Reflektioner från cykel 3

Trippelloggar och diskussioner visade att de lärare som genomfört upplägget i sin helhet upplevde att de olika delarna överlag fungerat bra och varit givande samt att deras undervisning stärkts. Upplevelsen var att eleverna utmanades i att reflektera och resonera om sökningar, att de blev bättre på att optimera sökning och förstå hur Google fungerar och styr samt att de utvecklade en förståelse för vad användbarhet innebär i sammanhanget. Sökmallen behöver däremot fortfarande förtydligas och, eller förenklas.

Några elever behövde bearbeta arbetet med sökmallen, då de inte riktigt förstått alla stegen. Svårt för många var "När du har tittat mer på dina träffar: Vilka går du vidare med och *varför?*" [och] "Vilka träffar väljer du bort och *varför?*"

En annan utmaning var att sökmallen rent praktiskt var svår att fylla i för eleverna. Rutorna var små och svår att skriva i på en utskrivna pappersversion eller svår att hantera i en digital miljö. Lärarna identifierade också ett behov av att ge mer feedback och stämna av med eleverna mellan den första gemensamma sökningen med mallen och steget där eleverna skulle använda sökmallen på egen hand. Även läraren som genomförde en något förenklad version av upplägget menade att arbetet gav eleverna en terminologi och bättre förståelse för begreppens innebörd, att de blev bättre rustade rent tekniskt kring sitt sökande (hur man finslipar sökningen, vad som händer när man stavar fel, etcetera) och att de kunde reflektera kring sina sökval. Läraren lyfte också fram att även de elever som var vana vid informationssökning och akademiska texter menade att de hade lärt sig en hel del. Sammantaget blev alla "bättre" oavsett var de stod innan undervisningen i informationssökning.

Arbetet med granskning av nyheter på internet visade sig fungera bättre i delkurs 3 och 4 och slutuppgiften att söka information inför en debatt uppskattades av eleverna. Gruppens tolkning är att eleverna i de högre delkurserna har ett ordförråd som gör det lättare att ta till sig undervisningen och att informationssökningen blev mer relevant när den fick ett tydligt syfte; att som vuxna kunna föra sin talan i en samhällsrelaterad debatt.

Cykel 4

Parallellt med arbetet med undervisningsupplägget, sökmallen och de olika cyklerna har gruppen även tagit fram ett material med ett antal korta videofilmer, riktade mot både lärare och elever, samt lärarhandledningar med instruktioner och förslag på upplägg och material för olika delmoment med fokus på exempelvis algoritmer, användbarhet, bildsökning, känslor kring sökprocessen med mera.

Som ett avslut för projektet har en uppdaterad version av undervisningsupplägget från cykel 3 och dessa filmer och lärarhandledningar samlats ihop och sammanställts i ett dokument med beskrivningar och länkar till materialet. Tanken är att lärare ska kunna få stöd och ta del av gruppens erfarenheter i sitt eget arbete och att dokumentet kan fungera som underlag för fortbildning och kollegialt lärande inom Komvux Malmö och Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö. Cykel 4 handlar alltså om en framtida spridning. Vår förhoppning är att det kommer att finnas en möjlighet att samla upp erfarenheter och synpunkter från berörda lärare och skolor och på så sätt fortsätta att utveckla undervisningsuppläggen och vår beprövade erfarenhet.

Slutsatser och diskussion

I linje med studiens syfte och tankegångarna i Educational Design Research (McKenney & Reeves, 2012) har projektet genererat både a) nya metoder och arbetssätt och b) ny kunskap om bland annat undervisning i informationssökning, elevgruppen och lärares möjligheter och utmaningar att arbeta med denna grupp.

Undersökningen har bidragit till att vi fått en fördjupad förståelse för gruppen vuxna elever med svenska som andraspråk och var de befinner sig i förhållande till informationssökning samt vilka utmaningar elever med skiftande språkkunskaper och erfarenheter av institutioner och kulturella kontexter då möter. Intervjuer och enkäter visade att flertalet i elevgruppen redan använder digitala verktyg för att söka information men att det finns en stor variation inom gruppen som ofta kan relateras till elevernas skiftande skolbakgrund och yrkeserfarenheter. I undervisningen, uppgifter och utvärderingar blev det tydligt att det även finns en stor spridning inom förmågor och omvärldskunskap som forskare lyft fram som centrala för informationssökning (Wennås Brante, 2019). Den förberedande undervisningen med videoklipp om informationssökning och bearbetning av ord och begrepp bidrog till att även elever med utmaningar inom området började att ställa frågor som visade på en ökad förståelse. Undervisningen om hur man kan optimera sökningar i exempelvis Google och hur algoritmer fungerar väckte intresse och var något som eleverna i hög grad tog till sig.

Utvärderingar och intervjuer visade också att majoriteten uppfattade undervisningen i informationssökningen som relevant och användbar i vardagen. Efter undervisningen menar flera elever att de som vuxna behöver kunskap om informationssökning för att fungera som elever, föräldrar, arbetstagare och samhällsmedborgare. Samtidigt visar resultaten att det mest utmanande för denna elevgrupp är att avgöra en källas tillförlitlighet. Vår tolkning är att denna del kräver en hel del kunskap om den kulturella kontexten och samhället. I en svensk kontext anses exempelvis myndigheter som en mycket trovärdig källa, vilket kan framstå som främmande för den som till exempel levit i en auktoritär diktatur där reklamfinansierad media betraktas som friare och mer trovärdig än officiella kanaler. Några av lärarna inkluderade därför information om svenska tidningar och myndigheter i undervisningen, vilket dock upplevdes ta mycket tid från andra kursmoment. En utmaning för lärare i ämnet svenska som andraspråk inom grundläggande vuxenutbildning är därför att avgöra hur mycket vi behöver stötta eleverna i deras kunskap om samhället och den kulturella kontexten för att de, i linje med vad Skolinspektionen (2018) efterfrågar, bättre ska kunna förstå och fördjupa sina kunskaper och hitta relevant information. En annan svårighet för elevgruppen är att överväga en texts tillförlitlighet om eleven har ett mer begränsat ordförråd. För att kunna scanna av hemsidan och jämföra innehållet med en annan hemsidas krävs ett bra ordförråd, läsflyt och fungerande lässtrategier. En möjlig väg kan vara att arbeta tematiskt så att eleverna har med sig ett rikt ordförråd med många synonymer innan informationssökningen. Ett närmare samarbete med bibliotekarier och specialpedagoger kan eventuellt också stärka denna del av undervisningen.

Fokusgruppsintervjun med lärare visade vidare att många upplever sig ha luckor i kunskap och kompetens om informationssökning med digitala verktyg och hur undervisning kan bedrivas. Även de lärare som deltagit i projektet, och redan tidigare var intresserade av området, upplever att de har utvecklat sin egen förmåga och förståelse på ett sätt som bekräftar bilden av att lärare är mer vana vid att jobba med mer traditionell källkritik och informationssökning (Carlsson och Sundin, 2018) och som behöver breddas för att kunna inkludera och värdera digitala och multimodala texter i undervisningen (Molin & Godhe, 2019). Erfarenheterna från de olika cyklerna visar att det i en komvux- och svenska som andraspråkskontext blir extra viktigt att anpassa undervisningen efter elevernas språkliga förmåga. För även om eleverna är vuxna och har stor livserfarenhet har de i de olika delkurserna kommit olika långt med det svenska språket och behöver utmanas på sin nivå. Det är därför viktigt att fundera över vilka begrepp som används och om de är förankrade i den aktuella elevgruppen. Exempelvis upplevde lärare att en fördjupning och konkretisering

av begreppet användbarhet, med hjälp av bland annat videofilmer, hjälpte eleverna att förbereda sökningar och bedöma relevansen i sökträffar.

Lärarna lyfter fram att sökmallen (bilaga 2) blev det mest centrala och viktigaste i det undervisningsupplägg som gruppen utvecklade. Den hjälpte dem att synliggöra sökprocessen för eleverna och strukturera deras sökningar. Mallens olika delar synliggjorde hela processen (Wennås Brante, 2019) och hjälpte lärare och elever att fokusera och reflekter över själva sökningen och inte fastna i den aktuella frågeställningen och dess svar. Lärarna fick på så sätt syn på elevernas förkunskaper och sökprocess på ett annat sätt än tidigare.

Ändå menar lärarna att eleverna var väl fokuserade på att "bli klara" och inte reflekterade och reviderade tillräckligt mycket under sökprocessens gång. En fråga för framtiden är hur vi använder sökmallar med eleverna och vilken respons vi ger på deras arbete, för att de ska förstå att det är processen informations-sökning som är i fokus och inte i första hand resultaten av informationssökningen. Vår hypotes är att det kan vara bra att inleda med modellerade sökningar i grupp och sedan genomföra liknande sökningar där eleverna tar ett allt större eget ansvar. Lärare bör i detta skede undvika att stoppa in andra frågor och moment i sökuppgiften. En viktig aspekt kan vara att diskutera med eleverna vilka alternativa synonymer som kan användas för att ändra sina sökord, att de exempelvis kan byta ut ord som "negativ" mot "nackdel" eller "risk" för att få andra sökträffar. Intervjuer och reflektioner visar samtidigt att det kan vara svårt att hinna med informationssökning i den ordinarie undervisningen. Vår förhoppning är att framtida revideringar av sökmallen och undervisningsupplägget ska hjälpa elever att lära sig en sökprocess som sedan kan användas i en rad olika ämnen och situationer - så att informationssökning kan bli en mer integrerad del av undervisningen som inte stjälar tid utan bidrar till djup och förståelse.

Resultaten visar samtidigt att själva designen av en sökmall är viktig men kan stjäla fokus från den process som den är tänkt att synliggöra. Förhoppningsvis kan framtida utvecklingsarbete förenkla och förtydliga vår sökmall ytterligare och hitta ett digitalt och, eller analogt format som gör den lätt att använda. Vi hoppas även att lärare och framtida forsknings- och utvecklingsprojekt, i linje med forskning inom exempelvis transspråkande (Svensson, 2020), fortsätter att undersöka hur vuxna som studerar svenska som andraspråk erfarenheter och språk ska kunna inkluderas och bli en resurs (Cenoz & Gorter, 2019) i undervisningen kring informationssökning och källkritik. Ett sätt skulle kunna vara att aktivt inkludera de sökningar som fokusgrupperna visar att eleverna ändå gör sökningar på andra språk och andra länders myndighets- och nyhetssidor, för att på så sätt kunna synliggöra och diskutera vad valet av sökmetod, källa och kulturellt sammanhang gör för skillnad.

Som avslutning kan det vara på sin plats att påpeka att detta är en liten studie och att det därför är svårt att generalisera resultaten. Samarbetet mellan lärare, specialpedagog, bibliotekarier och forskare har samtidigt varit mycket givande och bidragit till att vi kunnat belysa fenomenet undervisning i informationssökning för vuxna som studerar svenska som andraspråk från flera olika håll, vilket fördjupat vår förståelse och bidragit till att vi kunnat utveckla och pröva nya metoder. För oss framstår undervisningen som ett komplext fenomen i skärningspunkten mellan olika tekniker och individer med skilda erfarenheter, kunskaper och roller - som behöver sättas i relation till en kulturell kontext och specifikt sammanhang. Något att fundera vidare över är hur bibliotekariernas kompetens inom området ska kunna utnyttjas bättre för att stödja lärare och elever (Skolverket, 2020e), exempelvis rörande vilka källor som ses som trovärdiga i en svensk samhällskontext.

Referenser

Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3. ed.). Oxford University Press.

Bråten, I., Stadtler, M. and Salmerón, L. (2017). The role of sourcing in discourse comprehension. I *The Routledge handbook of discourse processes*, ss. 141-166. New York: Routledge.

Carlsson, H., & Sundin, O., 2018. *Sök- och källkritik i grundskolan. En forskningsrapport*. Tillgänglig på; https://www.iis.se/docs/Sok_och_kallkritik_i_skolan.pdf

Cenoz, J., & Gorter, D. (2019). Multilingualism, Translanguaging, and Minority Languages in SLA. I *The Modern Language Journal*, 103, ss. 130-135.

Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättningar och hinder. I temanummer om praktikinära forskning, *Utbildning & Lärande*, 12(1), ss. 27-40.

Goldman, S.R. and Scardamalia, M., (2013). *Managing, understanding, applying, and creating knowledge in the information age: Next-generation challenges and opportunities*. I *Cognition and Instruction*, 31(2), ss. 255-269.

Haider, J. & Sundin, O. (2019) *Invisible search and online search engines – the ubiquity of search in everyday practices*. New York, NY: Routledge

Kohnen, A.M. and Mertens, G.E. (2019). "I'm Always Kind of Double Checking": Exploring the Information Seeking Identities of Expert Generalists. I *Reading Research Quarterly*, 54(3), ss. 279-297.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun. (tredje reviderade upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.

Leu, D.J., Forzani, E., Timbrell, N. and Maykel, C. (2015). Seeing the Forest, Not the Trees: Essential Technologies for Literacy in the Primary Grade and Upper Elementary Grade Classroom. I *The Reading Teacher*, 69(2), ss.139-145.

McKenney S., Reeves T.C. (2014) Educational Design Research. I: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (red.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11

Skolinspektionen (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap, årskurs 7-9*. Tillgänglig på; <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2018/undervisning-om-kallkritiskt-forhallningssatt-i-svenska-och-samhallskunskap/>

Skolverket (2017a) *Läroplan för vuxenutbildningen*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3814>

Skolverket (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska – reviderad 2017*. Tidigare tillgänglig på; https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sokpublikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3808.pdf?k=3808

Skolverket (2017c). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap – reviderad 2017*. Tidigare tillgänglig på; https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/

wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3811.pdf?k=3811

Skolverket (2020a). *Få syn på digitaliseringen i vuxenutbildningen: Kommunal vuxenutbildning*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2020/fa-syn-pa-digitaliseringen-i-vuxenutbildningen>

Skolverket (2020b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk: Komvux på grundläggande nivå*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2020/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska-som-andrasprak>

Skolverket (2020c). *Komvux – Elever och kursdeltagare – Riksnivå: Elever, bakgrundsinformation kalenderåret 2020 [Statistiksammanställning]*. Tillgänglig på: https://sir.is.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=550864

Skolverket (2020d). *Komvux – Elever och kursdeltagare – Riksnivå: Elevernas utbildningsbakgrund kalenderåret 2020 [Statistiksammanställning]*. Tillgänglig på: https://sir.is.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=550869

Skolverket (2020e). *Stärk elevers digitala kompetens*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/for-dig-som-.../skolbibliotekarie/stark-elevers-digitala-kompetens>

Skolverket (2020f). *Svenska som andraspråk [Kursplan]*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/laroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRNSVA2%26tos%3Dvuxgr&sv.url=12.4fc05a3f164131a741820f6>

Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Publications.

Statens offentliga utredningar (2018:19). *Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik.

Svensson, G. (2020). Möjligheter och utmaningar – lärares uppfattningar av flerspråkighet och transspråkande. I *HumaNetten* 45, ss. 40–71.

Talja, S., Tuominen, K., & Savolainen, R. (2005). "Isms" in information science: constructivism, collectivism and constructionism. I *Journal of Documentation*, 61(1), ss. 79-91.

UNESCO (2017). *Digital skills for life and work*. Tillgänglig på: <https://broadbandcommission.org/Documents/publications/WG-Education-Report2017.pdf>

Wennergren, A. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: En aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö* [Doktorsavhandling]. Luleå tekniska universitet.

Wennås Brante, Eva (2019) Informationssökning och värdering av information. I Godhe, A-L., Sofkova Hashemi, S. (red.) *Digital kompetens för lärare*. Lund: Gleerups.

Bilaga 1

Frågor i enkät för elever om informationssökning

Hur gör du när du ska ta reda på något du inte vet? *

- frågar en lärare
- frågar en vän eller släkting
- söker på internet
- går till bibliotek
- läser böcker
- ställer en fråga i ett diskussionsforum på internet

Söker du information på något annat sätt? Ge exempel. *

Hur ofta brukar du söka efter information på internet? *

- ofta
- då och då
- det har jag prövat
- det har jag aldrig gjort

Vilka söktjänster känner du till? *

- Bing
- Yahoo
- Baidu
- DuckDuckGo
- Yippy
- HotBot
- Google
- Något annat som du använder

Vilka saker söker du om på internet? Skriv tre saker. *

Vilka sidor på internet brukar du oftast gå in på? Ge fem exempel.

Hur ofta söker du på bilder på internet? *

- ofta
- då och då
- det har jag prövat
- det har jag aldrig gjort

Hur ofta läser och diskuterar du på olika diskussionsforum på internet? *

- ofta
- då och då
- det har jag prövat
- det har jag aldrig gjort

Bilaga 2

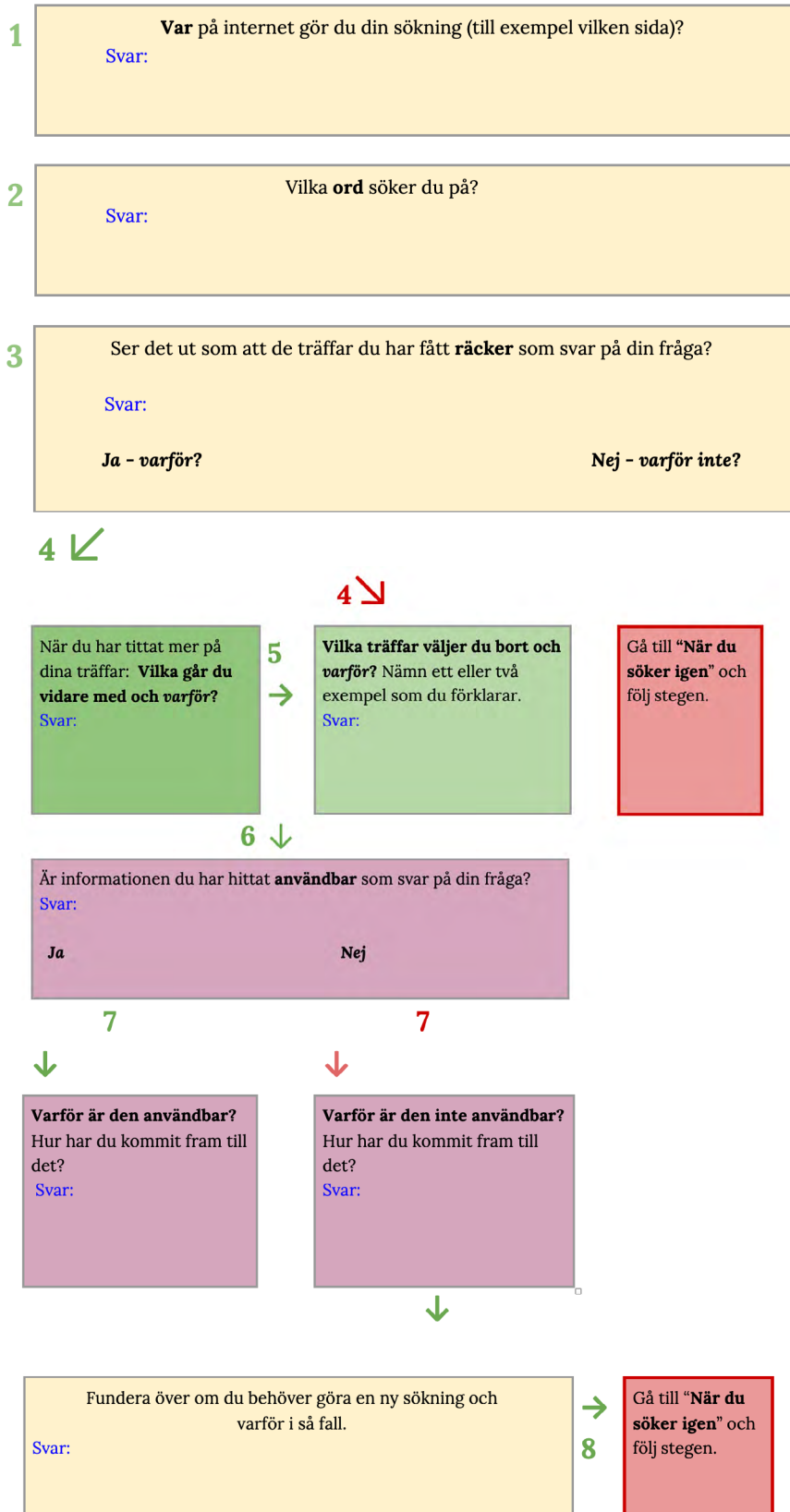
Sökmall

Innan du söker

Vad är det du ska söka om?

- Vilket ämne eller vilken fråga är det du ska söka information om?
Svar:
- Vad vet du redan om det ämnet eller frågan?
Svar:
- Var på internet tror du att du kan hitta bra information om ditt ämne eller fråga?
Svar:
- Vilka viktiga ord kan du söka på?
Svar:

När du söker



När du söker igen

1 Vad gör du för att hitta bättre källor om du inte är nöjd med dina svar och/eller vill göra en andra sökning?
Svar:

2 Hur ändrar du din sökning denna gång?
Svar:

3 Ser det ut som att de träffar du har fått **räcker** som svar på din fråga?
Svar:

Ja - varför? **Nej - varför inte?**

4 ↙

4 ↘

När du har tittat mer på dina träffar: **Vilka går du vidare med och varför?**
Svar:

5 → **Vilka träffar väljer du bort och varför?** Nämn ett eller två exempel som du förklarar.
Svar:

Gå tillbaka till första rutan!

6 ↓

Är informationen du har hittat **användbar** som svar på din fråga?
Svar:

Ja **Nej**

7

7

↓

↓

Varför är den användbar?
Hur har du kommit fram till det?
Svar:

Varför är den inte användbar?
Hur har du kommit fram till det?
Svar:

↓

Fundera över om du behöver göra en ny sökning och varför i så fall.
Svar:

8 → Gå tillbaka till första rutan!

Bilaga 3

Trippellogg

Refleksionslogg

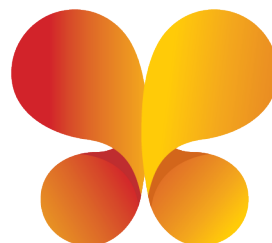
<p>Innan lektion: Vad planerar du att göra? Syfte med lektion och moment. Tankar om vad/hur eleverna ska lära sig och ev känslor inför undervisningsmomentet</p>	<p>Under lektion: Vad hände? Vad gjorde du och eleverna? Aktiviteter, diskussioner, etc. Ev dokumentation av aktiviteten eller produkter</p>	<p>Efter lektion: Vad tänker du om det som hände? Vad gick enligt plan och vad gick bättre eller sämre? Reflektion kring varför det blev som det blev? Reflektion utifrån elevers lärande – undervisningen – forskning? Förändringar till nästa gång – frågor som väckts?</p>



Lärarnas
Skolutvecklingskonferens

Syntes
Lärarnas skolutvecklingskonferens 2021 - Utvecklingsartiklar

**SKÅNES
KOMMUNER**



FoU Skola