Syntes 2019

Lärarnas skolutvecklingskonferens - utvecklingsartiklar

Kommunförbundet Skåne

FoU Skola

Lärarnas
Skolutvecklingskonferens

Innehållsförteckning

Förord
Elena Zukauskaite 4

En tanke och en tanke till blir tre tankar: Barnråd på förskola som en kollektiv kommunikativ process
Åsa Palm 8

Längdskala i visuell programmeringsmiljö: Learning Study på mellanstadiet
Per Blomberg, Gunilla Magnusson & Andreas Magnusson 14

Att organisera för trygghet och studiero
Anders Lind, Johanna Söderberg & Pia Svensson 27

Elevens genväg är kunskapens senväg
Kristian B. Kjellström 39

”Jag förstått texten mer nu än när jag läste själv”: En studie om textsamtal inom SVA på Komvux
Gita Chireh 52

Sfi-lärares komplexa planeringspraktik
Ylva Herou 73

Kunskapsintegration som en nödvändig del i varaktig skolutveckling
Matilda Persson Sjödell 81

Förord

Elena Zukauskaite, FoU Skola

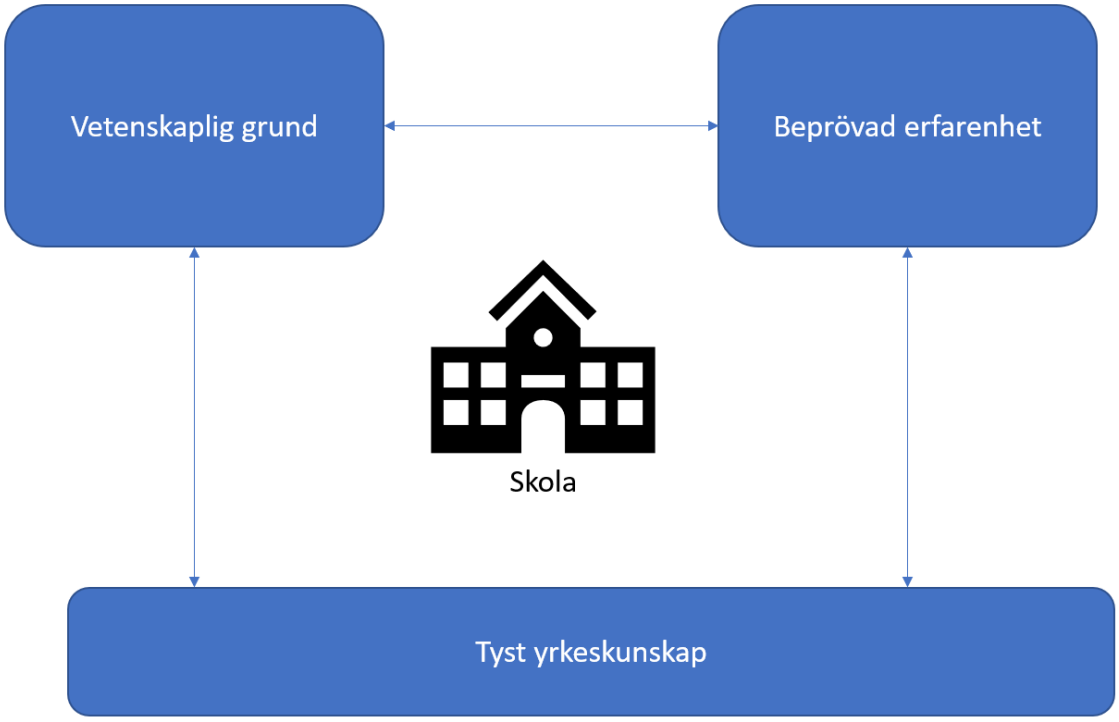
Lärarnas skolutvecklingskonferens 2019 ägde rum 16 mars, 2019 på Hässleholms Tekniska Skola. Den samlade 150 deltagare från Skåne och övriga Sverige som inspirerades av 24 skolutvecklingsprojekt, två keynote-föreläsare och paneldiskussion.

Det var den andra upplagan av konferensen. Den första ägde rum 2017 i Lund. Under denna korta tid har konferensen hunnit bli en mötesplats för skolverksamma intresserade av skolutveckling. Lärare, förskolelärare, rektorer, skolledare, utvecklingsledare och skolchefer träffas för att visa upp sina utvecklingsprojekt, ställa frågor, diskutera med varandra och vidareutvecklas.

Varför behövs Lärarnas skolutvecklingskonferens?

2019 kom en rapport från Skolinspektionen ut som granskade kvaliteten i rektors och huvudmannens arbete med att skapa förutsättningar för utbildning som ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolinspektionen understryker bland annat vikten av att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt, skapa mötesstrukturer för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, möjlighet att dokumentera erfarenhet i verksamhet samt att skapa förutsättningar för att utveckla och dokumentera erfarenhet mellan skolor i samma kommun, men även med skolor i andra kommuner. De påpekar att om det inte finns utvecklade förutsättningar för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet strider detta mot skollagen (Skolinspektionen, 2019).

För att kunna skapa förutsättningar för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet behöver man veta vad det är. Vetenskaplig grund kan definieras som forskningsbaserad kunskap som kommer från resultaten av studier som forskare bedrivit – ”det som forskningen säger” (Skolforskningsinstitut, 2019) medan vetenskapligt förhållningssätt innebär att systematiskt samla, granska och pröva kunskap (Jahnke, 2019). Beprövad erfarenhet är erfarenhet som prövas av flera grupper och dokumenteras under längre perioder för att kunna föras vidare (Skolverket, 2019). Forskaren A. Jahnke (2019) hänvisar till en typ av kunskap som är viktig i skolans och förskolans arbete – tyst yrkeskunskap. Det är kunskap som finns i handlingar och sinnen utan att den verbaliseras. Lärare utövar tyst kunskap i olika undervisningssituationer. Den är en del av lärares beslutskapital. En del kunskap förblir tyst för den ryms i handlingar och sinnen och är svårt att beskriva i ord. Även när ord används finns det alltid tolkningsfrihet där olika människor tolkar samma texter olika vilket lämnar utrymme för tyst kunskap. Ibland är kunskap tyst för att det inte finns något behov eller incitament att verbalisera den. En sådan kunskap behöver inte förbli tyst och kan sätta igång processer för beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. På samma sätt ger vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet input till tyst yrkeskunskap och utvecklar beslutskapital. Se Figur 1.



Figur 1: Olika typer av kunskap i skolutveckling

Lärarnas skolutvecklingskonferens är en ram där alla tre typer av kunskap möts. Konferensen skapar incitament att reflektera över sin verksamhet och verbalisera tyst kunskap som gömmer sig i olika aspekter av verksamheten såsom undervisningspraktik, utveckling av lärmiljö, förutsättningar för elevhälsa och studiero eller processer för kunskapsspridning på förvaltningsnivå. Alla bidrag som presenteras på Lärarnas skolutvecklingskonferens måste skrivas fram utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt – där data samlas och analyseras systematiskt. De flesta bidrag relaterar också till tidigare studier och teorier som används som analytisk ram och/eller som utgångpunkt för behovsidentifiering och beskrivning. Verbaliserad och dokumenterad (tidigare) tyst kunskap är inte tyst längre och öppnar för möjlighet till erfarenhetsutbyte och gemensam erfarenhetsutveckling både under och utanför konferensen.

Utvecklingsartiklar

För att bidra till erfarenhetsutbyte bortom själva konferensen ges ett urval författare möjlighet att skriva fram längre analytiska texter om sitt utvecklingsarbete – utvecklingsartiklar. Processen bakom utvecklingsartiklarna bidrar till författarens kompetensutveckling medan den publicerade skriften utgör detaljerat underlag och analys av utvecklingsarbete som kan spridas och beprövas av andra.

Alla författare till utvecklingsartiklarna fick skrivarstöd av forskarutbildade lärare som agerade som bollplank och kunde ge inspel kring vetenskaplig grund, analysen samt säkerställa att det finns en röd tråd som går hela vägen från forskningsfråga till slutsatser. Vidare har författare och skrivarstöd träffats på en workshop där författare agerade kritiska vänner åt varandra och fick kommentar från ytterligare forskarutbildade lärare. Denna process skapar möjlighet för kollegialt lärande och kritisk reflektion.

Vidare fungerar skrivarstöd och kritisk vän genomläsning som granskning för att säkerställa att alla artiklar möter krav på vetenskapligt förhållningssätt. Däremot finns det inte ett krav att vidareutveckla vetenskapliga teorier som vid forskningsartiklar. Genomgång och koppling till tidigare forskning görs

också i mindre utsträckning än i forskningsartiklar. Syftet med utvecklingsartiklar är att dokumentera och sprida skolutvecklingsarbete av hög kvalité för att inspirera andra skolverksamma.

För att uppnå hög kvalitet behöver skolverksamma bra förutsättningar, inklusive tid i tjänst, att driva och dokumentera skolutvecklingsarbete för att det ska bli av och komma till nytta för verksamhetsutveckling (se Skolinspektion, 2019; Jarl et al, 2017). Utmaningen med och vikten av att få tiden att räcka till bekräftas också av författare i denna skrift.

Sju utvecklingsartiklar är samlade i denna skrift. Ambitionen med urvalet av artiklar var att representera olika skolformer och utvecklingsarbete på förvaltningsnivå samt belysa olika aspekter av skolutveckling från ämnesdidaktiska frågor till lärares lärande och organisation. Tabellen visar samtliga sju utvecklingsartiklar och skolform.

Tabell 1: Utvecklingsartiklar: sammanställning

Titel	Författare	Skolform
En tanke och en tanke till blir tre tankar: Barnråd på förskola som en kollektiv kommunikativ process	Åsa Palm	Förskola
Längdskala i visuell programmeringsmiljö: Learning Study på mellanstadiet	Per Blomberg, Gunilla Magnusson & Andreas Magnusson	Grundskola
Att organisera för trygghet och studiero	Anders Lind, Johanna Söderberg & Pia Svensson	Grundskola
Elevens genväg är kunskapens senväg	Kristian B. Kjellström	Gymnasiet
”Jag förstått texten mer nu än när jag läste själv”: En studie om textsamtal inom SVA på Komvux	Gita Chireh	Vux
Sfi-lärares komplexa planeringspraktik	Ylva Herou	Vux
Kunskapsintegration som en nödvändig del i varaktig skolutveckling	Matilda Persson Sjödell	Förvaltningsövergripande

Tre av utvecklingsartiklarna har ämnesdidaktiskt innehåll (Ma, Sv, SVA). Två stycken har allmändidaktisk inriktning med fokus på planeringspraktik och på barnråd. En artikel fokuserar på övergripande skolorganisation och elevhälsans arbete. Förvaltningsövergripande processer för kollegialt lärande analyseras i en av artiklarna.

Lärarnas skolutvecklingskonferens i framtiden

När Lärarnas skolutvecklingskonferens 2019 utvärderades angav 98% av de som svarade att konferensen uppnått sitt syfte med att vara en mötesplats för lärande och erfarenhetsutbyte för olika yrkesgrupper som arbetar med skolutveckling. 96% har fått inspiration till framtida skolutvecklingsprojekt i sina egna verksamheter. Hela 100% tyckte att Lärarnas skolutvecklingskonferens ska genomföras igen nästa år! Och så kommer det att bli. Lärarnas skolutvecklingskonferens 2020 planeras till den 11 november i Helsingborg. För att underlätta ansökningsprocessen och öka likvärdighet mellan olika kommuner

erbjuds det skrivarstöd för alla som vill skicka in bidrag till konferensen. Två skrivarstugor anordnas inom ramen för FoU Skola. Vi hoppas att få in många spännande bidrag för att fortsätta diskutera skolutveckling, inspireras och sprida erfarenheter.

Referenser

Jahnke, A. (2019) *Utveckla utbildning: Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet, tyst kunskap.* Liber.

Jarl., M., Blossing, U. och Andersson, K. (2017) *Att organisera för skolframgång: Strategier för en likvärdig skola.* Natur & Kultur.

Skolforskningsinstitut (2019) *Nyckelbegrepp*. Tillgänglig: https://www.skolfi.se/forskningssammanstallningar/nyckelbegrepp-2/

Skolinspektion (2019) *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättning och arbetsformer i grundskolan*. Dnr: 400-2017:10221

Skolverket (2019) *Forskningsbaserat arbetssätt, några nyckelbegrepp*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-nagra-nyckelbegrepp

Läs mer!

Här kan du läsa mer om hur det gick på konferensen:
https://kfsk.se/foublogg/skola/lararnas-skolutvecklingskonferens-2019-sa-gick-det-till-2/

Inspiration och tanken bakom initiering av Lärarnas skolutvecklingskonferens beskrivs i Introduktion till Syntes 2017:
https://kfsk.se/skolutvecklingskonferensen/om-konferensen/2017-2/

Mer om Lärarnas skolutvecklingskonferens 2020:
https://kfsk.se/skolutvecklingskonferensen/2020-2/

En tanke och en tanke till blir tre tankar: Barnråd på förskola som en kollektiv kommunikativ process

Åsa Palm, Malmö stad

Bilden är endast för illustration och representerar inte förskolan i studien.

Sammanfattning

Barnråd i förskolan är ett sammanhang som kan erbjuda inflytande, delaktighet och demokratisk fostran om barnen ges möjlighet att regelbundet mötas kring en aktuell och relevant frågeställning. När barn erbjuds och deltar i ett barnråd och där får möjlighet att dela med sig av sin verklighet och förståelse och samtidigt tar del av andra människors verklighet och förståelse kan barnen skapa ny mening och en innebörd. Den kan ställas i kontrast till den tidigare förstådda verkligheten och förståelsen. Genom att detta sker skapas en förändrad sanning i en kollektiv kommunikativ process. För att försöka förstå hur förskolan kan skapa dessa möjligheter så har jag undersökt barnrådet, dess struktur och innehåll, genom att studera filmer från barnråd. I denna undersökning finns en önskan att lyfta vikten av att arbeta utifrån tre kriterierna som nämns i denna text. Tillsammans med nyfikna och lyssnande pedagoger finns förhoppningen och förväntan att barnen får mötas i ett meningsfullt barnråd.

Nyckelord: Kollektiv kommunikativ process, inflytande, demokrati, barnråd, lyssnande förhållningssätt

Bakgrund

I rollen som pedagogista och förste förskollärare möter jag dagligen pedagoger och barn i olika former av reflektioner. Pedagogerna i flera av mina verksamheter reflekterar över syftet med barnråd och över barns delaktighet och inflytande. Genom dessa frågor skapades en grund för en undersökning som sedan bedrevs i en forskningscirkel, denna undersökning är fortsättningen på den första undersökningen. Den första undersökningen berörde frågan om hur barnråd kan utvecklas genom barns samlärande och reflekterande tillsammans.

I denna undersökningen så ställs frågan:

På vilket sätt erbjuder barnrådet som metod en kollektiv kommunikativ process där barnen erbjuds få och dela med sig av olika kunskaper?

För att fördjupa och synliggöra den relevanta frågeställningen har dessa fyra frågorna reflekterats kring:

- Vad krävs för att skapa meningsfulla och relevanta barnråd?
- Använder vi barnråd till en demokratisk fostran för framtiden eller handlar den om att ge barnen ett riktigt inflytande och en delaktighet i förskolans vardag här och nu?
- Hur ges barnen möjlighet att dela kunskap med varandra?
- Vilken betydelse har pedagogens förhållningssätt?

Metoden barnråd kan kopplas till förskolans läroplan, Lpfö 18 (2018) där det i avsnittet Förskolans värdegrund och uppdrag står

”Förskolan ska uppmuntra barnen att föra fram sina tankar och idéer och skapa förutsättningar för detta. Barnens åsikter ska tas tillvara i utbildningen och de ska få möjlighet att bilda sig egna uppfattningar och göra val utifrån sina egna förutsättningar. På så sätt kan barnen utveckla tilltro till sin egen förmåga samt bli delaktiga och utöva inflytande över utbildningen.” Lpfö 18 sid. 6

I Lpfö 18 (2018) så står det så här under stycket förskolans uppdrag, helhetssyn

”Förskolan ska vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära. Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka. Därför ska de i förskolan möta respekt för sin person och sitt sätt att tänka och förstå sin omvärld.” Lpfö 18 sid. 7

Enligt en socialkonstruktionistisk syn på relationen mellan barn och deras omvärld, betraktas barnen som medkonstruktörer av sin egna kunskap, av sin miljö och av sig själva (Persson, 2008). Lärandet kan då inte ses som en individuell kognitiv handling. Denna teori är även framträdande inom den Reggio Emilia filosofiska praktiken som utmärker sig genom en aktivt och utforskande relation till barnets omvärld. Det är barnet självt som bildar sin kunskap genom att själv och tillsammans med andra skapa sin förståelse. Förståelse är en fråga om att relatera något till något annat och att uppfatta samband. En framträdande teoretiker som lyft denna kunskapssyn är Vygotskij. I undersökningen används Säljös (2000) och Strandbergs tolkningar av Vygotskijs teorier för att analysera det som sker i barnrådet. Säljö (2000) tolkar Vygotskij genom att visa på att människor ständigt befinner sig i utveckling och förändring. Strandberg (2014) tolkar Vygotskij kring barns samlärande som att när barn, eller vuxna, ska lösa olika problem så kan deras skilda sätt att tänka leda till att de gemensamt skapar strategier som är lämpliga för att klara av problemet. Där menar Vygotskij att det skapas två former av lärande, dels ett lärande tillsammans med andra och dels ett lärande som sker hos individen när den sociala processen transformeras och omgestaltas till en process som sker hos den enskilda individen. För att relatera detta synsätt till barnråd som metod i förskolan, skulle barnråd kunna bidra till att barn och pedagoger får möjlighet att utveckla kunskaper i samspelet och med de olika kunskaperna och förutsättningar som de olika barnen har med sig till barnrådet. ”En tanke och en tanke till blir tre tankar” (Strandberg 2014).

För att barnrådet ska kunna bidra till ovanstående så behöver det skapas ett socialt klimat där barnen och pedagogerna möter varandra i ett samspel där man kan lära sig genom olikheter och mångfald. Nyckeln till socialt lärande är förmågan att imitera. Genom dialog med andra introduceras barnen i nya mönster och tankesätt. Olsson (2014) anser att när man kan synliggöra hur barns sociala relationer påverkar lärandet så kan man se på en relationell situation där barnen, lärinnehållet och den aktuella processen flätas samman med varandra i en ständig rörelse. Här har ju varje enskilt barn en del i processen med sitt unika sätt att tänka, tala, handla och känna och dessa individuella bidrag fångas upp i den kollektiva processen och skapar på så vis en kollektiv kultur av kunskap och värden.

För att fördjupa reflektion över vad som har betydelse för att ett barnråd ska upplevas meningsfullt, att en ny förståelse ska skapas, att barnen ska lyssna på och använda sig av varandras tankar, idéer och hypoteser så har jag använt mig av Ann Åberg och Hillevi Lenz Taguchis bok *Lyssnandets pedagogik* (2018). De beskriver vikten av att systematiskt utvärdera och reflektera kring barnråd som metod så att barnrå-

dets syfte är aktuellt och framförallt föränderligt tillsammans med barnens tankar och reflektioner. De menar att barnrådet kan vara en metod där barnen får en röst, synliggörs och bjuds in till en delaktig utbildning. Det är av högsta vikt att pedagogerna lyssnar på barnen och att innehållet i barnrådet är ett relevant och viktigt område för de barn som deltar.

I boken *Pedagogisk miljö i tanke och handling* beskriver Eidevald och Wallander (2016) en barnsyn som talar om barnen som *being* eller *becoming*. Detta kan kopplas till förskolans reflektioner kring barnrådet som metod. Det gör skillnad om barndomen ses som en transportsträcka till vuxenvärlden eller om barndomen ses som något viktigt här och nu. Om barnen ses som *becoming* så handlar det om att barnen tränas i demokratiska processer så att de ska förstå hur de som vuxna kan påverka sitt samhälle. Då är inte innehållet speciellt viktigt utan pedagogerna fostrar fram de egenskaper och värden som anses goda och viktiga. Om verksamheten istället ser på barnen som *being* så utgår pedagogerna från ett här och nu perspektiv där barndomen anses ha ett värde i sig. Det som sker i barnrådet har ett värde för stunden och inte i första hand för en framtid. Om vi utgår från förhållningssättet att barnen är *being* handlar delaktigheten i barnrådet om att barnen ska ges möjlighet att påverka sin verksamhet och sin vardag här och nu. Här blir lyssnandet på barnen centralt för arbetssättet och för hur innehållet i barnrådet formas. Lyssnandet blir en del av ett arbetssätt där barnens frågor och reflekterande blir viktiga och deras intresse och utforskande antas vara en förutsättning för innehållet i barnrådet. Här är inte huvudsyftet att reproducera demokratins former utan snarare fokusera på en demokrati i vardagen, en levande och viktig demokrati på förskolan. I ett sådant barnråd där barnen ses som *being* har inte den vuxne tolkningsföreträde när det gäller former och regler i barnrådet. Pedagogens roll ska vara som likvärdig lyssnande medmänniska som också kan bidra med tankar och funderingar.

I vetenskapsrådets rapport, *En likvärdig förskola för alla barn – innebörd och faktorer* (2015) beskrivs vilken betydelse pedagogernas förhållningssätt har för att skapa en ökad delaktighet för barnen. I rapporten beskrivs att pedagogernas förmåga att kommunicera, lyssna på barnen i en dialog och utmana deras föreställningar om ett fenomen eller lärandeobjekt spelar stor roll för att skapa ett stöd för barnens utvidgade lärande. Rapporten beskriver vikten av att pedagogerna bedriver en utbildning där barnen tas på allvar, vilket har samband med deras känsla av självkompetens.

Metod

Undersökningen har bedrivits på en förskola som erbjuder barnråd som metod. Förskolans syfte med barnråd har varit att varje människa som deltar i ett barnråd ska bli sedd, hörd, bekräftad och mötas i olikheter, nyfikenhet och behov. Metoden återkommer regelbundet och erbjuder alla barn på förskolan möjlighet att vara delaktiga i förskolans förändringsarbete och reflektera kring olika spontana läranden som sker i verksamheten, utifrån det enskilda barnets förmåga och intresse. Barnråden är kopplade till de olika projektgrupper som bedrivs på förskolan. Projektgrupper är grupper med ett gemensamt intressefokus som styr undervisningen. Projektgrupper har vissa likheter med avdelningsgrupper men utgår från barnens undersökande och intresse, inte avdelningstillhörighet. Barnrådet som jag observerat återkommer veckovis. Barnen lyfter de frågor eller tankar som de anser viktiga, det kan vara allt ifrån konflikter till att hjälpa de yngre barnen på sovvilan.

I den tidigare undersökningen som genomfördes i forskningscirkeln analyserades en större mängd filmer från tidigare barnråd. Filmerna var filmade regelbundet av pedagogerna för reflektionssyfte. En pedagog förberedde varje barnrådstillfälle genom att sätta upp stativ med en ipad att filma med. I rollen som pedagogista deltog jag i pedagogernas reflekterande kring barnråd och tillsammans reflekterade vi över vad barnen lyfte i filmerna. Dessa filmer var från början 12 stycken och var cirka 20 minuter långa. Jag fick tillgång till filmerna och analyserade efter ett samband i filmerna. Genom analysen noterades ett gemensamt tema som återkom i flera filmer, totalt fem filmer. Dessa fem filmer blev de filmerna som fick en fördjupad reflektion. Det gemensamma fokuset var en konflikt på gården som pedagogerna hade missat starten på men som gjort flera av barnen upprörda. Denna undersökning är utifrån en fördjupning av film fyra, för att undersöka hur kollektiva kommunikativa processer möjliggörs. I arbetet med filmerna analyserar jag vilka möjligheter pedagogerna erbjuder för barnen att delta i en kollektiv kommunikativ process där man erbjuds dela kunskap och hypoteser med varandra.

De barn som deltar är ur samma projektgrupp. Barnen är dock inte med på varje barnråd utan väljer att delta efter eget intresse. Det är sex barn som deltar i film fyra. Barnen är födda 2012 och vid genomförandet mellan fyra och fem år.

Resultat & Analys

I undersökningen har jag funnit kriterier som har betydelse för att skapa ett barnråd där barnen deltar i en kollektiv kommunikativ process. Viktiga faktorer som synliggörs i resultatet är;

- Hur barnrådet utgår från frågeställningar som barnen är engagerade och delaktiga i.
- Hur pedagogerna erbjuder konkreta, lekfulla miljöer.
- Hur pedagogerna ställer frågor och svarar på ett sätt som öppnar upp för fler perspektiv.

I filmen synliggörs hur barnen genom olika metoder får närma sig det gemensamma fokuset, konflikten. I en tidigare film, film två, har pedagogen byggt upp en scen med hjälp av sandlåda och figurer där barnen får gestalta olika tolkningar och perspektiv av händelsen. Här uppstår även en spontan lekfull reflektion kring olika möjliga lösningar på konflikten där barnen upplevs låna varandras lösningar för att testa. Pedagogen ställer frågor, lyssnar men kommer också med idéer. I filmen bjuder pedagogen in till reflektion genom ett lyssnande förhållningssätt och öppna frågor. Detta skapar ett klimat att komma med olika lösningar utifrån egna kunskaper och erfarenheter. Genom pedagogens närvarande förhållningssätt och förmågan att lyssna in barnens reflektioner så inspireras barnen att förmedla sig av sin förändrade kunskap till gruppen för en fortsatt process. De reflekterar och lyfter varandras olika tankar utan att alltid ha en specifik mottagare utan vänder sig till hela gruppen, de reflekterar vidare på varandras tankar utan att värdera sannolikheten av resultatet. I nedanstående rader från barnrådet så är det sex barn som deltar, två pedagoger varav en enbart dokumenterar. Samtliga deltagare sitter vid ett bord, barnen har skrivböcker och pennor tillgängliga, några barn skriver;

Barn 2 – Varför blev de jättearga?

Pedagog – Varför blev de jättearga tänker du, här kan det vara olika perspektiv

Barn 2 – Men det kanske var för att de andra personerna skulle cykla på guppet

Pedagog – Ah, du tänker att de här personerna kanske tycker att den som cyklade om också skulle cykla på guppet? Ok, så tänker du

Barn 6 – Det är ju inte en som bestämmer allting

Barn 1 – Jag tänker att alla personerna ska bestämma vad den ska göra själv

Barn 6 – Hur blir de inte arga?

Barn 4 – Jag undrar varför de blev arga

Barn 2 – Man kunde köra i ett jättestort gupp, kanske man inte vill ända upp på taket och då blir man rädd och sedan kan man inte cykla ner för det är köer upp

Barn 6 – Och då är man först

Barn 4 – Varför hoppar den inte ner?

Barn 6 – Eller klättra ner?

Barn 2 – För tungt att bära

Barn 3 – Jag tänker på ett annat sätt, om den personen står så kan inte cykeln stå i vägen

Barn 4 – Varför är det så att de blir arga undrar jag bara

Barn 6 – Om man inte åkte på guppet kanske något barn säger, om det finns någon som var jättesnäll, att du inte behöver åka och klättrar ner, och så säger de till de arga.

Bilden är endast för illustration och representerar inte förskolan i studien.

Reflektion kring barnrådet på filmen kan förstås genom Åberg och Taguchi (2018) där de beskriver vikten av att barnrådet är aktuellt, relevant och föränderligt. I reflektionen från film fyra ses en närvarande och lyssnade pedagog som utmanar barnens frågor och svar. Barnen svarar genom att komma både med frågor och lösningar och aktivt delta i en fråga som upplevs som relevant och meningsfull för dem.

Eidevald och Wallander (2016) beskriver en barnsyn som talar om barnen som *being* eller *becoming*. Den aktuella pedagogen i filmen beskriver sin barnsyn vid reflektionstillfälle som att hen ser barnen som *being*. Detta kan även ses i observationen genom att pedagogen lyssnar och lyfter relevanta frågor och tankar där barnen är just här och nu. Men i undersökningen syns också att *becoming* finns i det aktuella barnrådet där den traditionella demokratiska fostran tar plats som t.ex. turtagning.

I filmen synliggörs en medveten struktur där barnen med stöd från pedagogerna skapar en tydlig och lekfull presentation kring den frågeställning de valt att reflektera kring, de erbjuds olika metoder att bearbeta frågeställningen och de ges möjlighet till reflektion och dialog. Upplevelsen är att pedagogerna stödjer barnens reflekterande så att det skapas en progression. Filmen visar på en pedagog som arbetar medvetet med de tre kriterierna som undersökningen lyfter som stor betydelse för att fungerande barnråd, hen utgår från frågeställningar som barnen är engagerade och delaktiga i, pedagogen erbjuder konkreta och lekfulla miljöer och pedagogen ställer frågor och svarar på ett sätt som öppnar upp för fler perspektiv. Exempel på detta kan ses i dialogbiten som presenterades tidigare, *- Varför blev de jättearga tänker du, här kan det vara olika perspektiv.* När pedagogen öppnar upp på detta viset så skapas förutsättningar att försöka förstå situationen på flera olika sätt, pedagogen bjuder in barnen i gruppen att tänka tillsammans, på olika sätt och med olika lösningar. Ett annat exempel är när pedagogen möter barnen med kommentaren *-Ah, du tänker att de här personerna kanske tycker att den som cyklade om också skulle cykla på guppet? Ok, så tänker du.* Med en sådan kommentar så har pedagogen lyssnat och mött detta barn men utan att ta ställning till om det finns ett rätt eller fel utan istället lyft att varje individ har en egen tanke, en röst som räknas. I film två visar pedagogen på hur barnens erbjuds konkreta, lekfulla miljöer då pedagogen erbjuder barnen reflektion med hjälp av sandlåda och figurer. Här visar pedagogen på en nyfikenhet gentemot barnens tankar och en vision att barnen har behov att reflektera på flera olika sätt och därmed förstå sin omvärld på flera olika sätt. Genom att barnen erbjuds anteckningsmaterial vid barnrådet så stärks deras delaktighet, det kan tolkas som att det blir viktigt på riktigt.

Sammanfattningsvis visar undersökningen på att de tre kriterierna som tidigare nämnts har en stor betydelse om förskolan ska skapa ett barnråd där barnen har ett realt inflytande där pedagogerna har en gemensam barnsyn på barnen som *being*.

Slutsatser & Diskussion

Genom undersökningen skapas reflektioner över hur vi kan skapa en metod, ett barnråd, där barnen genom ett demokratiskt förhållningssätt erbjuds en kollektiv kommunikativ process där man erbjuds låna och dela med sig av olika kunskaper. Det är vissa faktorer som genom undersökningen kan lyftas som viktiga verktyg:

- Barnrådet utgår från frågeställningar som barnen är engagerade och delaktiga i.
- Pedagogerna erbjuder konkreta, lekfulla miljöer.
- Pedagogerna ställer frågor och svarar på ett sätt som öppnar upp för fler perspektiv.

Undersökningen visar på att för att skapa ett barnråd där barnen genom ett demokratiskt förhållningssätt erbjuds en kollektiv kommunikativ process så behövs de tre föregående punkterna. Dessa faktorer är viktiga verktyg i förhållningssätt av barnen som *being*, barnen som medborgare här och nu, såväl som i framtiden. Läggs det sedan till goda möjligheter till innovation från barnen och en rejäl dos genuin nyfikenhet från pedagogerna så är förutsättningarna för ett spännande och viktigt barnråd goda. Filmen visar på effekter av barnråd som metod, barnen reflekterar och byter kunskaper i en kollektiv kommunikativ process.

Persson (2008) och hans beskrivning av den socialkonstruktionistiska teorin som handlar om en förståelse för små barn i relation med världen. I filmen lyfter barnen ett problem i deras värld, en konflikt ute på gården som involverade ett gupp och cyklar. Detta problem upplevs av pedagogerna en viktig fråga med hög relevans för de närvarande barnen och där de lyfter olika typer av frågor, lösningar och tankar. I filmen möts och reflekterar barnen tillsammans med en närvarande, lyssnande pedagog som lyfter barnens reflektioner och hypoteser till nya tankar och förståelser genom att ställa frågor och svara på ett sätt som öppnar upp för fler perspektiv. Genom barnrådet får barnen testa sina tankar och hypoteser i den aktuella frågan med andra människor, som har andra tankar och ett annat fokus – så kan en förståelse förändras och en ny förståelse eller kunskap skapas. Barnrådet erbjuder barnen möjlighet att även försöka förstå och kanske prova en annan människas känsla.

Detta kan även förstås genom Strandberg (2014) och hans tolkning av Vygotskij där han menar att genom att människor får mötas i ett gemensamt problem med skilda sätt att tänka så skaps det nya strategier för att lösa problemet. Undersökningen påvisar en stor vinst med barnråd där barnen möts i en relevant och meningsfull reflektion och ser allas olika sätt att tänka. Detta skapar nya strategier och ny kunskap – en tanke och en tanke till blir tre tankar.

I denna artikel så finns en önskan om att lyfta vikten av att arbeta utifrån de tre kriterierna som tidigare nämnts i denna text. Tillsammans med nyfikna och lyssnande pedagoger så finns förhoppningen och förväntan om att barnen får mötas i ett meningsfullt barnråd.

Referenser

Linder, L (red). (2016). *Pedagogisk miljö i tanke och handling.* Stockholm: Lärarförlaget

Olsson, L, M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande.* Lund: Studentlitteratur

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan – Lpfö 18.* Stockholm: Norstedts juridik

Strandberg, L. (2014). *Vygotskij, barnen och jag.* Lund: Studentlitteratur

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken.* Stockholm: Prisma

Vetenskapsrådet. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörd och faktorer.* Stockholm: Vetenskapsrådet

Vetenskapsrådet, Persson, S. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem.* Stockholm: Vetenskapsrådet

Åberg, A & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik – etik och demokrati i pedagogiskt arbete.* Stockholm: Liber AB

Längdskala i visuell programmeringsmiljö: Learning study på mellanstadiet

Per Blomberg, Gunilla Magnusson och Andreas Magnusson, Hässleholms kommun

Sammanfattning

Denna Learning study, genomförd på en mellanstadieskola i en medelstor kommun, fokuserar på kritiska aspekter som framkommer då elever lär längdskala och hur elever ges möjlighet att urskilja dessa kritiska aspekter i undervisning. Studien har avgränsats till hur skala kan introduceras och därefter vidareutvecklas i en visuell programmeringsmiljö. Närmare bestämt betraktas dels innebörden av skrivsättet för längdskala, dels övergången från en- till tvådimensionell figur. Studiens huvudresultat pekar på vikten av att noggrant introducera skala genom att koppla skrivsätten a:1 och 1:b till motsvarande bråkform a/1 och 1/b. Därigenom erbjuds elever möjligheten att erfara proportionellt tänkande och multiplikativa processer. Studien fann även att visuell programmeringsmiljö har potential att användas i undervisning för att variera och urskilja förstoring och förminskning av tvådimensionella figurer.

Nyckelord: Learning study, matematikundervisning, längdskala, variationsteori, visuell programmeringsmiljö.

Bakgrund

Som en följd av nationella kompetensutvecklingsinsatser såsom matematiklyftet har kollegialt lärandet spridits som fortbildningsform bland lärare och rektorer. Att använda liknande fortbildning rekommenderas av matematiklyftets utvärdering (Ramböll, 2016). När arbetslaget på en mellanstadieskola erbjöds professionellt stöd av utbildade handledare i Learning study valde arbetslaget att genomföra en Learning study i matematik. Ett av de första momenten i en Learning study är att avgränsa ett tydligt lärandeobjekt. Valet av lärandeobjekt i denna studie föll på det matematiska begreppet längdskala. I årskurs 4-6 ska eleverna utveckla kunskaper om konstruktion av geometriska objekt, såväl med som utan digitala verktyg, samt skala i vardagliga situationer. I kursplanen för matematik står: ”Det kan till exempel handla om att tolka enkla kartor, göra avbildningar av skolgården eller konstruera tredimensionella geometriska objekt digitalt” (Skolverket 2017, sida 19). Emellertid är lärargruppens gemensamma erfarenhet att en stor andel elever inte ges möjlighet att utveckla sitt kunnande om begreppet och tillhörande beräkningsmetoder. Denna insikt resulterade i att studien syftar till att öka kunskapen om hur skala med fördel kan introduceras och vidareutvecklas i en visuell programmeringsmiljö.

Längdskala i undervisning

Enligt kunskapskraven i matematik för åk 6 visar elever att de har kunskaper om begrepp genom att använda dem i olika sammanhang (Skolverket, 2018). Eleven ska dessutom kunna beskriva begrepp med olika uttrycksformer och växla mellan olika uttrycksformer. Att använda begrepp i olika sammanhang kan innebära flera saker och behöver därför klargöras. I läroböcker införs vanligtvis längdskala i sammanhang där objekt förstoras eller förminskas. I dessa fall beskrivs längdskala som ett förhållande mellan verkligheten och bild, vilket skrivs *Bild:Verklighet*. Liknande definition används i uppslagsverk såsom nationalencyklopedin: ”Längdskala är ett mått på hur mycket man förminskar eller förstorar”, (ne.se). I boken “Matematiktermer för skolan” definieras längdskala som ”förhållandet mellan längderna hos två objekt” (Kiselman & Mouwits, 2008). Under inledande diskussioner i arbetslaget kom det fram att elever många gånger blandar ihop begreppen bild och verklighet. Detta medförde att arbetslaget valde att använda definitionen *Original:Avbild* för längdskala i denna studie.

I linje med Ryve (2006) skiljer vi på begreppen uppgift och problem. Uppgifter inkluderar lättfattliga sammanhang där elever behärskar direkta metoder att applicera. Till skillnad från uppgifter inkluderar problem så pass komplexa sammanhang att elever måste välja, använda och brottas med strategier och metoder för att besvara frågeställningen (Skolverket, 2018). Genom att granska läromedel och bedömningsstöd erhölls en förförståelse om vad som kan förväntas av elever och hur traditionell undervisning om skala ser ut. Under denna granskning identifierades dels uppgifter som behandlar begreppsförståelse, dels uppgifter som inkluderar både begreppsförståelse och beräkning.

Dessa uppgifter kan exempelvis lösas med en additiv, multiplikativ, proportionell, exponentiell metod, eller en blandning av dessa. Välkänt från studier med yngre elever är att de gärna använder additivt tänkande (Fernández m.fl., 2012, Magnusson, 2014). Det additiva tänkande används såväl rätt vid additiva uppgifter som fel vid multiplikativa uppgifter. Ett sådan situation kan exempelvis vara följande uppgift: *En nyinköpt blomma med höjden 14 cm hade blad som var 5 cm långa. En vecka senare var blommans höjd 17 cm. Hur långa har bladen blivit då?* Enligt ett additiativt resonemang växer bladen lika mycket som blomman blir högre, det vill säga (17-14) cm = 3 cm. Däremot ser ett multiplikativt resonemang händelsen som en proportionell förändring och löser uppgiften genom att ställa upp det proportionella sambandet 17/14 = x/5 och lösa ekvationen.

Med ökad ålder övergår elever allt mer till att använda multiplikativt tänkande, vilket används både fel vid additiva och rätt vid multiplikativa uppgifter. I en nyligen publicerad artikelserie i *Nämnaren* belyses vikten av proportionella resonemang i undervisning (Ahl & Helenius, 2019). Författarna tar upp fem nycklar för att förstå proportionella resonemang varav en nyckel handlar om att lära elever att identifiera den multiplikativa strukturen i proportionella situationer. Längdskala kan i detta sammanhang förstås som en proportionell situation där längdskalan är en kvot. Vid vissa situationer kan denna kvot vara konstant vilket innebär att ekvationer kan användas för att bestämma en obekant längd.

Problemformulering och frågeställning

Tidigare Learning study (LS) om längdskala har påvisat kritiska aspekter såsom att urskilja längder ur geometriska figurer, längdförändring och areaförändring vid förstoring och förminskning av tvådimensionella geometriska figurer vid given längdskala (Svantesson Wester, 2014). Svantesson Westers studie (2014) bekräftar annan forskning som visar att elever har svårt att urskilja areaförändring för geometriska figurer då figurens längd och bredd förändras. Däremot saknas kunskaper om hur elever introduceras i att förstå begreppet skala och hur en digitaliserad lärandemiljö förändrar villkoren för att urskilja kritiska aspekter. Därmed, till skillnad från ovan nämnda tidigare studier som har fokuserat på övergången från endimensionell till flerdimensionell figur för elever i slutet av grundskolan, avser denna studie att fokusera på introduktionen av längdskala för yngre åldrar. Med digitalisering enligt uppdaterade ämnesplaner i åtanke väcks också tanken om att genomföra undervisningen i programmeringsmiljö. Valet motiveras dels av att programmering nyligen har införts som en integrerad del i matematik på grundskolan (Skolverket, 2018), dels att kunskapen om programmering i matematikundervisning är bristfällig (Kjällström m.fl., 2015).

Med ovan nämnd bakgrund och tidigare studier som grund fokuserar denna studie på frågeställningen: *Vilka kritiska aspekter framkommer då elever erfar längdskala och hur kan elever ges möjlighet att urskilja dessa kritiska aspekter i en programmeringsmiljö?*

Metod & Teoretisk ram

I detta avsnitt beskrivs dels den teoretiska ram som används under studien samt hur arbetslaget genomförde studien för att besvara frågeställningen om kritiska aspekter hos längdskala och hur elever kan ges möjlighet att urskilja dessa i en programmeringsmiljö.

Learning study

Det som skiljer Learning study från många andra praktiknära forsknings- och skolutvecklingsmodeller såsom aktionsforskning och Lesson study, är att den utgår ifrån ett väl avgränsat lärandeobjekt. I denna studie är *längdskala* det avgränsade lärandeobjektet. Likaså utgår modellen ifrån frågan: Hur kan lärandeobjektet presenteras i undervisningen, så att den lärande kan se och förstå lärandeobjektet som det var menat? (Pang & Ling, 2012). Ett vanligt teoretiskt ramverk i LS är *variationsteorin*. Enligt variationsteorin riktar vi alltid vårt medvetande mot något, ett objekt när vi lär oss. Därför kan vi säga att allt lärande har ett objekt, ett lärandeobjekt, och vi lär oss alltid något (Runesson, 2006; Runesson & Gustavsson, 2012). I vår studie var syftet att designa en undervisning som erbjöd eleverna att utveckla en förståelse för längdskala. Att lära innebär enligt variationsteorin att erfara, förstå, eller att se något på något nytt sätt (Runesson, 2006). För att förstå hur lärandet går till måste vi således alltid beakta det som lärs.

Lärandeobjektet har tre olika former, *det avsedda*, *det iscensatta* och *det erfarna*. Det avsedda lärandeobjektet är det objekt, innehåll eller begrepp som vi vill och planerar att den lärande skall lära sig. Det iscensatta lärandeobjektet är det som egentligen händer i lärandesituationen, det som är möjligt att lära. Det erfarna lärandeobjektet är det som den lärande faktiskt lärde. Genom att jämföra det avsedda lärandeobjektet med det erfarna lärandeobjektet kan man få syn på vad eleverna verkligen lärt sig (Marton & Tsui, 2004). Vidare när man sedan analyserar det iscensatta lärandeobjektet i relation till vad de lärt sig, det lärda lärandeobjektet, kan man till exempel erhålla kunskap om relationen undervisning och lärande.

Ett lärandeobjekt består således av olika aspekter som utgör objektets beskaffenhet och innebörd. För att kunna förstå och använda lärandeobjektet i sin helhet i praktiken, måste vi först ha urskilt alla lärandeobjektets nödvändiga aspekter. När vi lär, urskiljer vi nya aspekter av det iscensatta lärandeobjektet. Då vi observerar ett lärandeobjekt urskiljer vårt medvetande vissa aspekter medan andra inte urskiljs. När flera aspekter urskiljs samtidigt hos lärandeobjektet förändras vårt sätt att erfara objektet Runesson (2006). De skilda sätten att erfara något beror på vilka aspekter som är urskilda och på vilka sätt dessa är relaterade till varandra, som delar eller helheter (Marton & Booth, 1997).

Därför måste läraren i sin undervisning erbjuda eleverna att urskilja specifika aspekter, så att de kan utveckla det kunnande som avses. Läraren behöver således känna till vilka aspekter som är kritiska för det avsedda lärandeobjektet i förhållande till gruppen av lärande, det vill säga vilka aspekter som eleverna ej har urskilt. Man kan inte hitta de kritiska aspekterna genom att bara enbart studera ämnesinnehållet, man måste också relatera de kritiska aspekterna till de lärande (Runesson & Gustavsson, 2012). När läraren har identifierat de potentiella kritiska aspekterna, bör läraren öppna upp dimensioner av variation i undervisningen. I detta skede kan det ha betydelse hur dimensionerna av variation presenteras, i vilka sekvenser och hur de förhåller sig till varandra samtidigt.

Vid planeringen bör man sträva efter att hitta balansen i undervisningen mellan konstanta och varierande faktorer. När det gäller längdskala kan det t.ex. innebära att hålla siffrorna konstanta medan placeringen varieras, t.ex. 1:2 och 2:1. Således varierar man mellan förstoring och förminskning. En allt för stor variation kan göra det svårt för eleven att urskilja centrala aspekter av det avsedda lärandeobjektet. När elevens förmåga att urskilja aspekter ökar, kan läraren successivt införa allt större variation. Dels kan begreppet variera samtidigt som representationsformen är konstant, dels kan representationsformerna för begreppet variera medan begreppet hålls konstant (Wernberg, 2005). För denna studie kan det exempelvis innebära att eleven programmerar sträckor i en visuell programmeringsmiljö i olika längder och former utifrån en konstant längdskala, eller att en given sträcka eller form programmeras utifrån flera längdskalor.

Genomförande

Studien genomfördes med två klasser i årskurs 6 uppdelade i tre grupper. Tre av lärarna i arbetslaget genomförde lektionerna. Resterande lärare deltog i inläsning, planering och analys av lektionerna. Utöver undervisande lärare deltog även två handledare med forskarerfarenhet - en med erfarenhet av LS och en med erfarenhet av matematikdidaktik. Eftersom ingen av de deltagande pedagogerna var insatta i varken LS eller variationsteorin ägnades tiden mellan de första fyra träffarna mestadels åt litteraturstudier.

Planeringen utgick ifrån en modell i *Learning study – en guide* (Häggström, Bergqvist m.fl., 2012). Baserat på modellen genomfördes en LS-sekvens under sju månader. Den pågick från september 2018 till mars 2019 fördelat på 10 moment (se tabell 1: Tidsplan). Under första träffen fick samtliga deltagande pedagoger en kort introduktion om vad Learning study och variationsteori innebär. Dessutom diskuterades vad som bör dokumenteras, etiska ställningstagande och hur underlag till studien samlas in. Beslut togs om att samla in empiri genom att använda förtest och eftertest samt att videofilma samtliga lektioner. På så sätt gavs alla deltagande pedagoger, även de som inte var med under genomförda lektioner, möjlighet att ta del av lektionerna och hjälpas åt i analyserna. Eleverna informerades om att allt inspelat material och tester endast används som stöd för att analysera hur lektionerna genomförs och förbättras. Enligt god forskningssed informerades eleverna om att insamlad data anonymiseras och raderas när planerad rapport är färdig (Vetenskapsrådet, 2017).

Vid det andra och tredje mötet diskuterades det matematiska innehållet i studien vilket ledde till att fastställa lärandeobjektet. Diskussionerna om vad tidigare forskning visat samt införandet av programmering i kursplanen för matematik utmynnade i att arbeta med längdskala och om möjligt, genomföra innehållet i en visuell programmeringsmiljö. Frågor som diskuterades var bland annat: Vad innebär det att kunna/förstå skala? Vilka nödvändiga aspekter finns för att man ska kunna använda sig av skala? Vad måste eleverna kunna för att klara av att hantera arbete med skala? Utifrån dessa frågor utkristalliserades lärandeobjekt: *Att förstå innebörden av skrivsättet a:b, t.ex. 4:1 och 1:1000, samt att utföra beräkningar för att exempelvis bestämma en okänd sidas längd vid förstoring eller förminskning i given skala.*

När lärandeobjektet var fastställt var det dags att konstruera ett test och utprova uppgifter att använda både före och efter planerade lektioner (se bilaga 1). Syftet med testet var att synliggöra elevernas förståelse före och efter undervisning. För att utprova uppgifter genomfördes en pilotstudie med en 6:e klass från en annan skola än där Learning studyn genomfördes. I arbetet med att formulera uppgifter skiljde vi på begreppen uppgift och problem (se diskussion tidigare). Eftersom studiens fokus ligger på begreppsförståelse med tillhörande beräkningsprocedurer valde vi att undvika problemlösning. I diverse matematiklärromedel och uppgiftsbanker identifierades två typer av frågeställningar med längdskala i fokus. Det förekommer frågeställningar som kräver någon form av beräkning i olika sammanhang. Det kan exempelvis vara när ett föremåls längd söks för given skala och given längd på avbildning (se bilaga 1, uppgift 6). Dessutom förekommer frågeställningar där begreppet längdskala behandlas isolerat utan krav på beräkningar. Det kan vara uppgifter som att utifrån några givna skalor avgöra vilken som ger störst förstoring eller att teckna en skala utifrån givna längder hos två objekt (se bilaga 1, uppgift 4 och 5). Resultaten från denna pilotstudie analyserades och togs med i planering av lektion 1.

Resultat & Analys

I detta avsnitt presenteras den iscensatta undervisningen samt analys och resultat av undersökningen. I avsnittet beskrivs den planerade lektionen om längdskala. Lektionen iscensattes vid tre tillfällen med olika elevgrupper. Den cykliska processen i Learning studyn gör det möjligt att på ett systematiskt sätt förfina och utveckla undervisningen. Genom att analysera lektionerna och förändra lektionsdesignen därefter, kan lärarna erbjuda de lärande att urskilja fler aspekter av innehållet. Som analysverktyg användes följande frågeställningar (Häggström, Bergqvist m.fl., 2012):

Tabell 1: Tidsplan

Möte	Datum	Moment	Arbete till nästa möte
1	05-sep-18	Introduktion. Learning study och variationsteori, tidsplan, etiska frågor, mm.	Läsa Learning study – en guide. Fundera på lämpligt innehåll till undervisningen.
2	26-sep-18	Fastställande av innehåll: Geometri och skala	Litteraturstudier om skala och Learning study i matematik. Fundera på kritiska aspekter.
3	09-okt-18	Utformning av lärandeobjekt: Förstå innebörden av skrivsättet a:b, t.ex. 4:1 och 1:1000 och att utföra beräkningar.	Vidare litteraturstudier om skala och Learning study.
4	08-nov-18	Planering av förtest (screeningtest). Vidare diskussion om lärandeobjektet. Konstruerande av förtest.	Genomföra förtest i en testklass och rätta detta. Resultatet sammanställs.
5	12-dec-18	Revidering av förtest, planering lektion 1	Genomföra förtest och lektion 1 som videofilmas. Genomföra och rätta eftertest. Resultatet sammanställs. Granska inspelad lektion och identifiera intressanta episoder.
6	15-jan-19	Analys av lektion 1 i relation till resultat på för-/eftertest.	Vidare läsning av didaktisk litteratur kring skala och undervisning.
7	22-jan-19	Revidering av lektionen – planera lektion 2.	Genomföra och videofilma lektion 2. Genomföra och rätta eftertest. Resultatet sammanställs. Granska inspelad lektion och identifiera intressanta episoder.
8	29-jan-19	Analys av lektion 2 i relation till resultat på för-/eftertest.	Revidera lektionen - planera lektion 3. Genomföra och videofilma lektion 3. Genomföra och rätta eftertest. Resultatet presenteras i tabell. Titta igenom den videoinspelade lektionen och förbered nästa träff genom att identifiera intressanta episoder.
9	5-mars 19	Analys av lektion 3 i relation till resultat på för-/eftertest.	Förbereda presentation på Lärarnas Skolutvecklingskonferens.
10	16-mar-19	Presentation på konferens	Redovisa studien på Lärarnas Skolutvecklingskonferens.
11	27-mar-19	Sammanfatta och dokumentera studien.	Skriva rapport

1. För vilka uppgifter kan man se en tydlig förändring (förbättring) av gruppens resultat?
2. Vad har eleverna lärt/inte lärt?
   - Har eleverna utvecklat en förmåga att urskilja någon av de kritiska aspekterna?
   - Skillnader mot resultatet av föregående lektioner?
3. Går det att identifiera när under lektionen och på vilket sätt detta lärande görs möjligt?
   - Hur ser variationsmönstren ut?
   - Lyckades vi skapa de variationsmönster vi ville?
   - Hur bidrar elevernas frågor och svar till att synliggöra kritiska aspekter, hur hanteras dessa under lektionen?
4. Vad tas för givet när eleverna inte har förstått det vi avsett?
   - Vilka aspekter framträder inte i det på vilket sätt innehållet hanteras?

Förtest
Av förtestet identifierades följande potentiella kritiska aspekter:

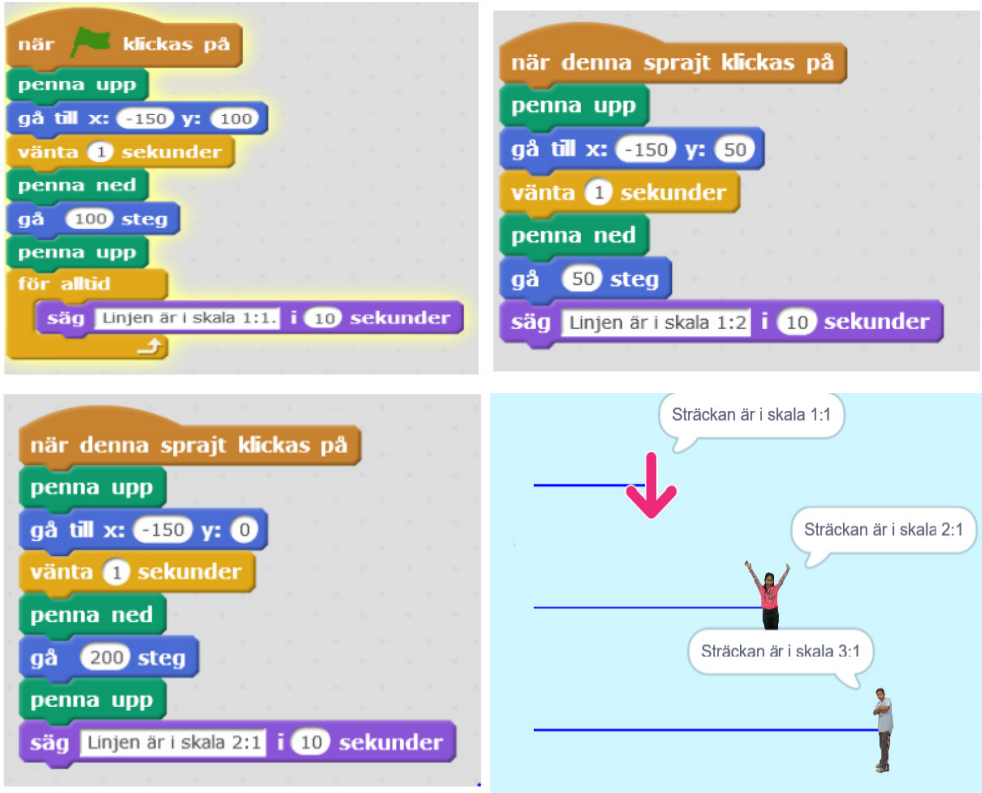
- Att förstås skrivsättet för skala och symbolen ":" elever kan t.ex. använda division eller bråkräkning, t.ex. 1/10 tårtbit.
- Att begreppet "skala" misstolkas som olika nivåer i stället för längdskala.
- Förmåga att välja rätt procedurell metod. Detta syns genom att elever blandar ihop förstoring och förminskning eller bild och verklighet/föremål.
- Att förstå begreppet "avbilda".
- Att identifiera rätt längder.
- Att rita och använda ritverktyg (linjal).
- Att förkorta (4:16 <=> 1:4)

Av dessa potentiella kritiska aspekter fokuserar denna studie på tolkning av begreppet *skala*, att förstå skrivsättet för skala och att välja rätt procedur.

Lektion 1

Utifrån förtestet som genomförts i testklassen planerades lektion 1. En kritisk aspekt som framkom vid analysen var att tolka innebörden av begreppet *skala*. Därför startades lektionen med en diskussion kring just det begreppet. Lärandemålet för lektionen togs upp muntligt samtidigt som begreppet *längd-skala* infördes. Därefter följde en genomgång på tavlan där skala 1:2 introducerades och varieras till 2:1. Vid båda dessa representationer användes ett snöre i skala 1:1 som *original.* Dessutom gjordes en koppling till att skriva skalorna 1:2 och 2:1 i bråkformerna 1/2 (läses som en halv) och 2/1 (läses som två hela). Eleverna fick ut ett papper med olika påståenden där de skulle resonera kring vilket som bäst förklarar vad skala 1:2 står för. Efter diskussion kring detta gjordes samma sak med skala 2:1. Under denna diskussion menar en elev att skala 2:1 betyder att något är förstorat en gång. Till synes bildar eleven en ny sträcka genom att addera ursprunglig sträcka med en lika lång sträcka. Resonemanget indikerar ett additivt sätt att tänka. Elevens påstående skapade en viss förvirring. Frågan klargjordes bara delvis under lektionen vilket kan ha medfört att ett par elever fick en oklar bild av den kritiska aspekten. En stund senare ställde en annan elev frågan om hur det blir med skala 3:1. Elevens fråga medförde att läraren kopplade tillbaka till att skriva skala som en divisionen 3/1 (läses som 3 hela). En annan elev sa då att det även gäller 5 hela och hen undrade därefter om det till och med gäller för 10 hela. Läraren poängterade att principen är densamma oavsett vilka tal som finns i skalan. Dock visade det sig i eftertestet att den förstnämnda missuppfattningen kvarstod hos några elever.

Del 2 i lektionen var programmeringsdelen. Eftersom programmering är ett nytt inslag i läroplanen sedan hösten 2018 var inte alla elever helt säkra på hur programmet fungerade. De hade vid några tidigare tillfällen använt sig av Scratch, vilket är den webbaserade visuella programmeringsmiljö som användes, men då med ett annat matematiskt innehåll. Eleverna hade inför Learning study lektionen förberett ett projekt i programmet. Uppgiften handlade om att programmera sprajtar (figurer i Scratch) att röra sig olika långt beroende på angiven skala. Sträckan sprajten gick visualiserades i form av en linje som ritades (se bild 1). För att befästa sättet att skriva skala skulle även skalan skrivas ut i programmet. Eleverna programmerade sprajten att *säga* skalan i en pratbubbla. Avslutningsvis fick de som blev klara med första uppgifterna en bild av en rektangel som de skulle programmera om i skala 1:2 och 2:1.



Figur 1: Koder i Scratch

Analys av lektion 1

Såsom tidigare beskrivits genomförde eleverna samma test före och efter lektionen. På så sätt kunde en jämförande analys göras. Samtliga elever svarade korrekt på uppgift före lektionen. Detta visar att eleverna sedan tidigare behärskar förmågan att visuellt inse och förklara hur en tvådimensionell bild förminskas med rätt proportioner (se tabell 2). Den tydligaste förbättringen var att eleverna fick en större begreppsförståelse för skrivsätten 1:b och a:1. Detta visar eleverna genom att med egna ord förklara vad 1:10 respektive 10:1 betyder (se uppgift 2 och 3). Överlag hade elevernas förmåga att göra beräkningar förbättrats marginellt.

Tabell 2: För och eftertest lektion 1 med 8 elever

Lektion 1				
Uppgift	Före	Andel rätt	Efter	Andel rätt
1	8	100%	8	100%
2	4	50%	7	88%
3	4	50%	7	88%
4	4	50%	5	63%
5	4	50%	3	38%
6	5	63%	7	88%
7	3	38%	6	75%
8	4	50%	5	63%
Andel rätt:	56%		75%	

Under lektionen kunde vi se exempel på hur elevernas frågor kan bidra till att synliggöra kritiska aspekter. Ett sådant exempel var när en elevs fråga om hur det fungerar med andra skalor medförde att läraren exemplifierade med ett större variationsmönster. I en annan situation klargjordes inte elevens fråga om additivt resonemang vid förstoring. Detta kan förklara varför två elever felaktigt angav skalan 1:5 för

en sträcka som minskat från 24 cm till 6 cm. Tankefelet uppstod trots att de hade gjort rätt på förtestet. Analysen av lektionen och testen visar ingen förbättring gällande hur man beräknar skala utifrån givna mått eller hur ny längd bestäms utifrån given skala. Utifrån analysen gjordes vissa förändringar till lektion 2 vilket beskrivs härnäst.

Något som var väldigt tydligt under programmeringsdelen var att de flesta elever var väldigt engagerade i uppgiften. I synnerhet de som vanligtvis visar mindre intresse för uppgifter i matematik. Noterbart är att fokus hamnade till stor del på teknikaliteter kring programmering och inte lika mycket på lärandet kring skala. Det kan bero på att vi hade valt att låta alla elever arbeta utifrån samma konto i Scratch vilket ledde till att några elever blev utloggade när andra loggade in. En annan orsak kan vara att det var en stor del av programmeringskoden som inte var direkt kopplad till skala. En stor del handlade om hur man fick sprajten att rita på rätt ställe, samt att få sprajtarna placerade på rätt plats.

Lektion 2

Inför lektion 2 ändrades genomgången på tavlan med syfte att skapa ett större variationsmönster. Lektionen inleddes på samma sätt som tidigare med skala 2:1 och 1:2 som beskrevs som ett förhållande genom att skrivas i bråkform. I diskussionen som fortgick i klassen kring hur man läser talen i formen 1/2 och 2/1 säger en elev "*Det är ju två där uppe och ett där nere, då är det ju två hela*". Detta visade på en god förståelse för det proportionella sambandet mellan talen. När diskussionen fortsatte plockades det proportionella sambandet upp genom att eleverna fick berätta hur de beräknade sträckor utifrån olika skalor. Eleverna fick i uppgift att utgå ifrån originalsnöret och räkna ut nya längder utifrån skalorna 3:1, 4:1 och 5:1. Därefter ändrades variationen till att använda skala 1:3, 1:4 och 1:5. Slutligen utökades variationen genom att förändra både förstoring och förminskning samt värdena på skalorna. De skalor som användes var 4:1 och 1:6 och de beräknades utifrån en annan originallängd. I de olika uppgifterna visade eleverna en god förståelse genom att väldigt snabbt ange de nya sträckorna med stor säkerhet. I en diskussion kring en stäcka på 10 cm som ska ritas i skala 1:3 diskuterar en grupp elever väldigt ingående antalet decimaler i den nya längden: *"Det blir ju 3,3333…"*.
Programmeringsdelen av lektion 2 var densamma som lektion 1.

Analys av lektion 2

Eftertest och analys av lektionen genomfördes på samma sätt som efter lektion 1. Eleverna visade även efter denna lektion upp en god förståelse för om skala innebär en förstoring eller förminskning. Dessutom blev det en tydlig förbättring för uppgifter som krävde en viss beräkning. Dels förbättrades de uppgifter som handlade om att beräkna skala utifrån givna längder, dels förbättrades förmågan att utföra beräkningar av ny längd utifrån given skala (se uppgift 4, 5 och 6 i tabell 3).

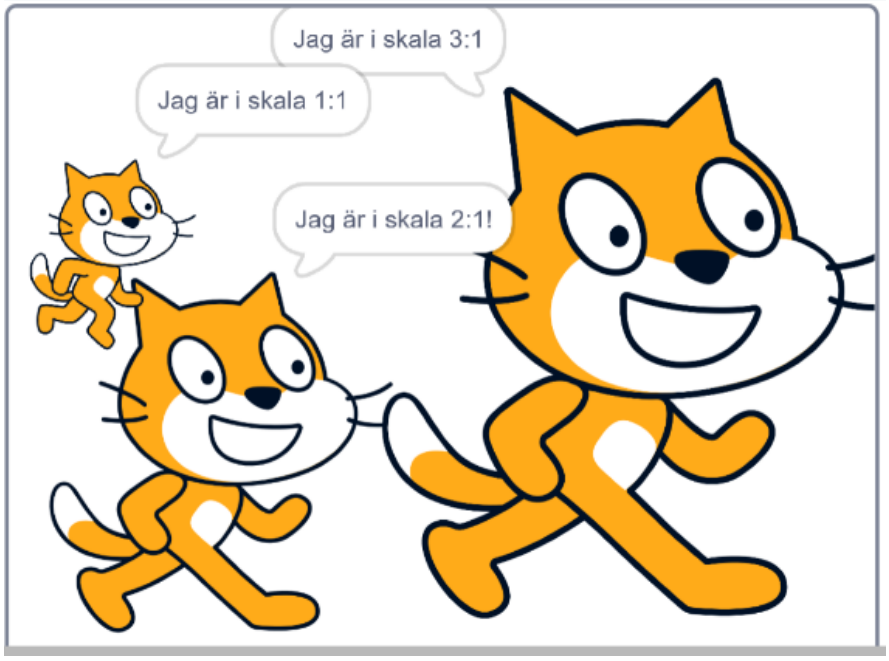
Även denna gång uppmärksammade vi att fokus under programmeringsdelen hamnade på tekniska detaljer om programmering medan arbetet med skala fick mindre utrymme.

Tabell 3: För och eftertest lektion 2 med 16 elever

Lektion 2				
Uppgift	Före	Andel rätt	Efter	Andel rätt
1	16	100%	16	100%
2	8	50%	13	81%
3	9	56%	13	81%
4	8	50%	14	88%
5	6	38%	11	69%
6	7	44%	10	63%
7	10	63%	12	75%
8	10	63%	14	88%
Andel rätt:	58%		80%	

Lektion 3

I analysen av lektion 2 konstaterade vi att lektionen medförde att flera elever fick en god förståelse för det multiplikativa synsättet. Testet visade nämligen att eleverna klarade ange längden på sträckor utifrån olika givna skalor både i form av förstoringar och förminskningar. Det gjorde att upplägget av lektion 3 planerades på samma sätt som i lektion 2 fram till programmeringsdelen där det gjordes en stor förändring. För att skapa större förståelse för skala flyttades fokus från arbete med koder till matematik som inkluderar skala. Istället för att programmera sprajtar att rita linjer fick eleverna uppgiften att förminska och förstora sprajtarna utifrån angiven skala. Förändringen innebar att eleverna erbjöds möjlighet att öka sin medvetenhet om hur längdskala påverkar tvådimensionella figurers avbildning i alla riktningar. Detta iscensattes genom att eleverna använde linjal för att mäta sprajtarnas storlek på skärmen i olika riktningar. Då upptäckte eleverna att det proportionella sambandet var detsamma oavsett.



Figur 2: Sprajtar i Scratch

Analys av lektion 3

Eftertest och analys av lektion 3 genomfördes på samma sätt som de andra lektionerna. Även efter denna lektion hade eleverna fått en god förståelse om en angiven skala innebär en förstoring eller förminskning (se uppgift 2 och 3). Dessutom visade eftertestet en klar förbättring för uppgift 12 (se bilaga 1) där en osymmetrisk tvådimensionell figur avbildas efter angiven skala.

Tabell 4: För och eftertest lektion 3 med 12 elever

Lektion 3		Antal:	12	
Uppgift	Före		Efter	
1	11	92%	12	100%
2	5	42%	12	100%
3	5	42%	12	100%
4	5	42%	7	58%
5	5	42%	9	75%
6	9	75%	9	75%
7	6	50%	7	58%
8	5	42%	12	100%
Andel rätt:	53%		83%	

Slutsatser & Diskussion

Detta avsnitt inleds med att besvara frågeställningen: Vilka kritiska aspekter framkommer då elever lär längdskala och hur kan elever ges möjlighet att urskilja dessa kritiska aspekter i en programmeringsmiljö? Därefter diskuteras studiens betydelse för deltagarnas utveckling och möjligheter till fortsatta studier.

En kritisk aspekt som framkom i studien var att förstå innebörden av skrivsättet *a*:*b*. Förtester visade att elever ofta blandar ihop förstoring och förminskning. För att urskilja denna kritiska aspekt användes två representationsformer för skala. Formen a:1 kopplades samman med bråkformen a/1 och formen 1:b med 1/b. Denna dimension av variation hjälpte eleverna att intuitivt koppla skalan till något som är större eller mindre. En annan kritisk aspekt som framkom rör processen att bestämma skala för ett föremål som avbildas eller att bestämma en sträcka hos en avbildning utifrån given skala. Under den planerade lektionen erbjöds ett tydligt variationsmönster för skala i formatet a:1 respektive 1:b (1:1, 2:1, 3:1, 5:1 … samt 1:2, 1:3, 1:5) tillsammans med motsvarande representation i bråkform (1/1, 2/1, 3/1, 5/1 … samt 1/2, 1/3, 1/5). Denna variation stärkte elevernas förmåga att såväl beräkna skala utifrån två givna sträckor som att utifrån given skala och längd beräkna längden på en avbildning. Analysen pekar på att eleverna blev bättre på att sammankoppla skala med tidigare kunskaper om proportionellt resonemang och multiplikativa processer. Detta är i linje med Ahl & Helenius (2019), som argumenterar om vikten av proportionella resonemang.

Utöver kritiska aspekter hos längdskala undersöktes även hur en programmeringsmiljö kan möjliggöra lärande om längdskala genom att urskilja tillhörande kritiska aspekter. Vår erfarenhet av studien är att en visuell programmeringsmiljö kan ge elever möjlighet att på ett illustrativt sätt erfara hur längdskala påverkar tvådimensionella figurers avbildning i alla riktningar. Detta iscensattes genom att elever förstorade och förminskade existerande figurer i ett visuellt dataprogram.

Vad beträffar studiens betydelse för lärarnas utveckling ser vi flera positiva komponenter. Lärarna fick bland annat kunskap och erfarenhet av Learning study, variationsteorin, fördjupade ämneskunskaper i matematik, att konstruera adekvata matematikuppgifter, att arbeta systematiskt och filmanalys. Studien visar att undervisning i en programmeringsmiljö kräver mycket planering och förberedelser. Dessutom har vi sett hur digitalisering kan medföra att lektionens fokus hamnar på teknikaliteter kring programmeringen snarare än på lektionens avsedda lärandeobjekt. Att genomföra en studie som denna kräver ett väl fungerande kollegialt arbetslag med aktiva deltagare. Framför allt var det lärarnas men även handledarnas tid som begränsade studien. Därför är det av vikt att lärarna får avsatt tid för genomförandet (Tabell 1: Tidsplan) och att det finns en närvarande rektor som motar bort annat utvecklingsarbete. En tanke är att skriva en form av avtal mellan skola och handledare som tydliggör syfte och mål med studien samt vilken roll och ansvar alla deltagare har. Det är också viktigt att man har en strukturerad plan med tider för möten och lektioner, en beskrivning om vad mötena skall innehålla och vem som gör vad. Ett förslag är att lägga försökslektionerna efter skolans schemalagda lektioner. På så sätt får fler lärare möjlighet att vara med på försökslektionerna. Likaså är det viktigt att tekniken är funktionell. I denna studie användes en läsplatta för att filma lektioner. I efterhand inser vi att det troligtvis hade varit bättre att använda en videokamera för att få bättre ljud och bildkvalité.

Avslutningsvis några ord om vidare studier. Det finns många frågetecken om hur programmering på lämpligt sätt implementeras i matematikundervisning. Även om vi inte uttryckligt har studerat elevers engagemang kan vi se indikationer som pekar på att programmeringsmiljöer verkar ha en positiv pedagogisk effekt genom att engagera och motivera elever, speciellt pojkar. Dock behöver detta undersökas vidare för att vi ska kunna dra mer generella slutsatser. Vidare ser vi gärna fler studier om lärande och undervisning om skala och dess koppling till proportionella resonemang. Detta gäller såväl undervisning med datorer i olika programmeringsmiljöer som utan datorer.

Referenser

Ahl, L.M., Helenius, O. (2019). Proportionella resonemang – Hur undervisar man om det? Nämnaren 2019:1.

Fernández, C., Llinares, S., Van Dooren, W., De Bock, D., & Verschaffel, L (2012). The development of students' use of additive and proportional methods along primary and secondary school. European Journal of Psychology of Education, 27, 421–438.

Häggström, J., Bergqvist M., Hansson H., Kullberg A., Magnusson J. (2012). *Learning study – en guide*. NCM, Göteborgs universitet

Kiselman C., Mouwits L., 2008. Nationellt Centrum för Matematikutbildning, NCM Göteborgs universitet. Matematiktermer för skolan

Magnusson, J. (2014). Proportionella samband - Innehållets behandling och elevernas lärande. Göteborgs universitets publikationer – Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

www.ne.se, enkelt uppslagsverk

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F., & Tsui, A. B. M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. New York, N Y: Routledge.

Pang, M. F. & Lo, L. M. (2012). Learning study: Helping teachers to use theory, develop professionally, and producing new knowledge to be shared. Instructional science. 40(3), 589–606.

Runesson, U. (2006). What is it Possible to Learn? On Variation as a Necessary Condition for Learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50(*4), 397-410.

Runesson, U., & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *1*(3), 245-260.

Ryve, A. (2006). Vad är kunskap i matematik? Nämnaren 2006:2.

Ramböll. (2016). Slututvärdering. Utvärderingen av Matematiklyftet. 2013–2016.

Skolverket. (2017) Kommentarmaterial till kursplanen i matematik-Reviderad 2017. Stockholm: skolverket. Hämtad 27 juli, 2019, från https://www.skolverket.se/publikationer?id=3794

Skolverket (2018). *Kursplan – matematik*, skolverket.se. Hämtad 2018-10-20.

Svantesson Wester J. (2014). *Hur kan dubbelt så långt bli fyra gånger större?* Göteborgs universitets publikationer – Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

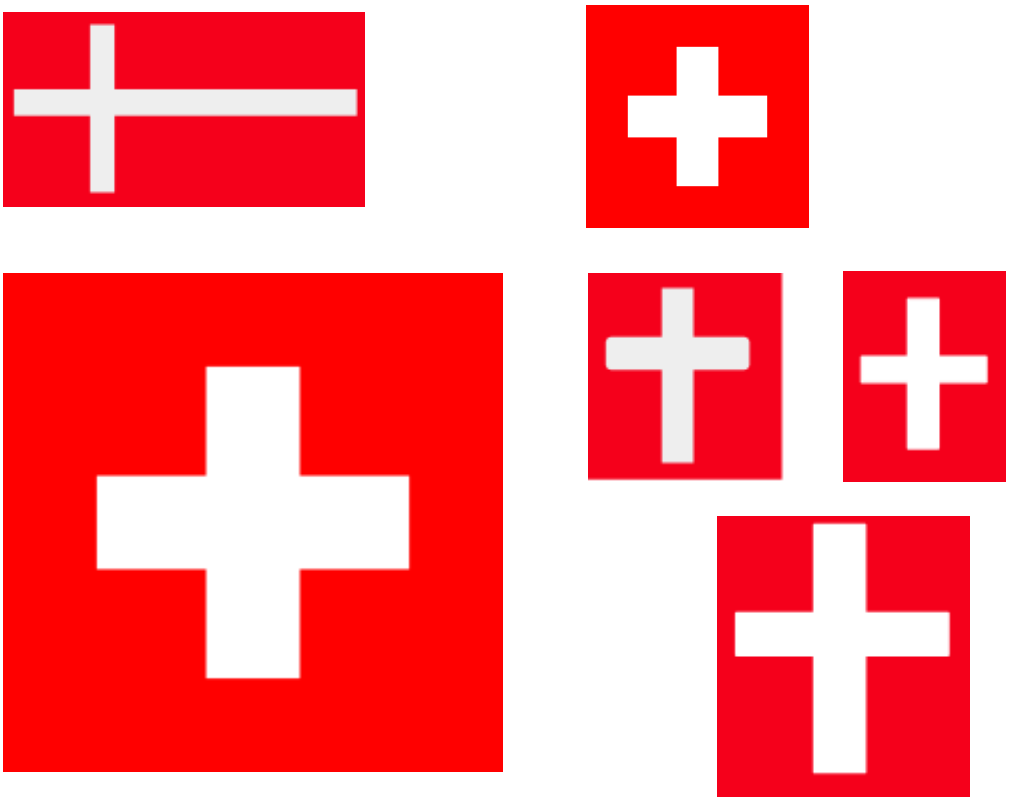
Vetenskapsrådet 2017. God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wernberg, A. (2005). Variationsteorin i praktiken, Forskningsarbete pågår: Variationsteorin i praktiken. Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete. Umeå: Umeå universitet, 2005, s. 316-332

Bilagor

Bilaga 1: Förtest Längdskala

1. Ringa in flaggan som är en förminskning av den stora flaggan och förklara varför du valde den!



2. Förklara med ord vad skalan 1:10 betyder.

3. Förklara med ord vad skalan 10:1 betyder.

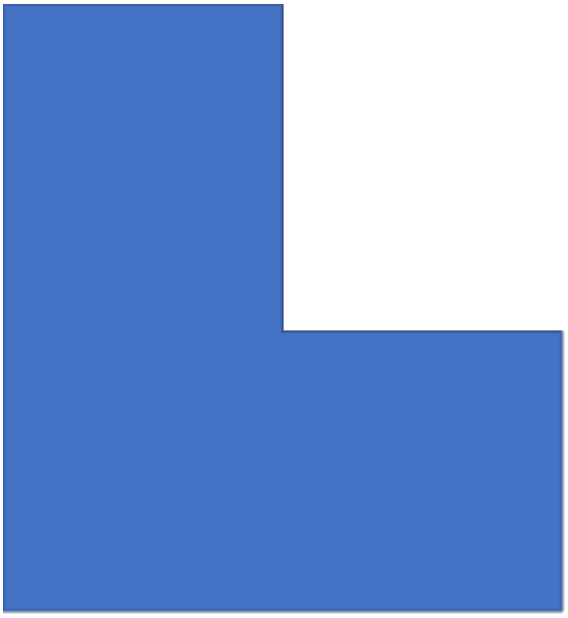
4. På en bild är en tändsticksask 4 cm lång. I verkligheten är den 16 cm. I vilken skala är den avbildad?

5. I verkligheten är en bok 24 cm lång. På en bild är samma bok 4 cm lång. I vilken skala är den avbildad?

6. På en bild är en orm 9 cm lång. Det står att den är avbildad i skala 1:6. Hur lång är den i verkligheten?

7. Du ska rita av ett staket. Det är 1 m högt och 4 meter långt i verkligheten. Avbilda det i skala 1:100.

8. Mät och avbilda nedanstående figur i skala 2:1.



Att organisera för trygghet och studiero

Anders Lind, Johanna Söderberg och Pia Svensson, Simrishamns kommun

Sammanfattning

Det är varje skolas skyldighet att arbeta för att skapa trygghet och studiero för de elever som vistas och verkar i verksamheten (Skolverket, 2011). En god social miljö är en förutsättning för att lärande ska ske och i en sådan miljö är faktorer som värdegrund, socialt klimat, trygghet och gemenskap både i skolan och i den egna undervisningsgruppen avgörande. Några av de starkaste positiva påverkansfaktorerna på lärande är klassrumsklimat och kamratinflytande (Hattie, 2013).

Korsavadsskolan är en kommunal högstadieskola i Simrishamns kommun med cirka 500 elever. Under åren 2014-2015 visade undersökningar att det fanns en oro och i vissa fall en rädsla hos eleverna för att gå till skolan, ofta beroende på möten med äldre elever. Eleverna uttryckte också missnöje över bristande studiero under lektionerna. Utifrån denna kartläggning inleddes ett skolutvecklingsprojekt i form av en omorganisation med syfte att förbättra skolmiljön, göra eleverna tryggare och som en konsekvens av detta öka måluppfyllelsen.

Omorganisationen innebar en förändring från åldersheterogena hemvister med en klass i vardera årskurs, till homogena, med alla elever i en årskurs samlade i samma hemvist. Den innebar också att elevhälsan utökades och spreds över hemvisterna, så att en socialpedagog/socionom och en specialpedagog/speciallärare numera är placerad i varje hemvist i direkt relation till eleverna.
Den betydande nedgången i kränkningsanmälningar visar att arbetet givit effekt. Elevhälsan beskriver bland annat i samtal att det finns ett större socialt och pedagogiskt nätverk kring varje elev idag, vilket är direkt kopplat till det sjunkande antalet kränkningar.

Utvecklingen är tydlig men man behöver ha i åtanke att processen är pågående. För att ge rättvisa åt resultatet krävs ytterligare några år. Först då ser vi hur nära Skolverkets(2011) vision vi faktiskt är, att "skolan ska [...] vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära."

Nyckelord: studiero**,** trygghet, organisation, elevhälsa, grundskola

Bakgrund

Korsavadsskolan är en kommunal högstadieskola i Simrishamns kommun med cirka 500 elever. Innan omorganisationen som gjordes 2018 var eleverna spridda över fyra huvudsakliga enheter. Dessa enheter innefattade i sin tur två klasser per årskurs. Utöver dessa fanns det två mindre undervisningsgrupper riktade mot elever med särskilda behov och en tredje enhet för nyanlända elever. Elevhälsan, bestående av kurator, socionom, skolsköterska, SYV, tre specialpedagoger samt rektor, var fysiskt placerade på en avskild plats i skolan och arbetade utifrån ett övergripande perspektiv.

Arbetet kring trygghet och studiero har länge varit ett fokusområde för Simrishamns kommuns skolor och har under en lång tid systematiskt utvärderats och följts upp via enkäter som sedan sammanställts i det systematiska kvalitetsarbetet. Enkäterna har en bred bas av frågor gällande skolsituationen som helhet men också frågor gällande varje individs egna upplevelser av den dagliga verksamheten. Syftet med detta har varit att tidigt kunna identifiera brister i verksamheten och arbeta förebyggande och i viss mån åtgärdande för att förbättra situationen.

Under åren 2014 - 2015 upplevde Korsavadsskolan ett behov av att se över hur de riktlinjer som satts för skolan fungerade och hur dessa påverkade verksamheten. Personalen upplevde att det fanns grova

brister i elevernas bemötande av varandra och det hörde till deras vardag att bli bemötta med verbala kränkningar. Enkäter som genomfördes 2014-2015 visade att det fanns en oro och i vissa fall en rädsla hos eleverna i fråga om att gå till skolan. Eleverna var rädda eller oroliga över andra elever i verksamheten, ofta kombinerat med åldersskillnader. Med andra ord kände de yngre eleverna en oro gentemot de äldre. Elevenkäterna och dialog med lärare gav tydliga indikationer på att studieron behövde förbättras och enligt riktlinjerna skulle detta vara vårt gemensamma ansvar.

2015 kunde ledningen, precis som befarat, genom enkät urskilja en kraftig nedgång i elevernas känsla av trygghet i verksamheten. Likaså studieron hade markant påverkats negativt. Cirka 30% av eleverna upplevde att de saknade studiero i verksamheten och 10 % av eleverna kände sig otrygga under sin skoldag. Enkäterna visade också att en betydande del av eleverna i verksamheten inte kände att det fanns studiero under lektionerna. Dessa parametrar överensstämde inte med Skolverkets vision:

> *Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. [...] Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (2011)*

Utifrån enkäter som genomfördes av såväl elevhälsa och lärare som elever i kombination med rapporter från skolans dåvarande elevhälsoteam utkristalliserade sig ett behov av en förbättrad organisation.

En del av problemet låg i att de olika hemvisterna hade mindre variationer i sina regler för den specifika enheten. Detta i sig var inget problem men då organisationens utformning gjorde att eleverna behövde vistas i olika enheter under sin skolvecka uppkom ofta konflikter mellan elever och lärare gällande vilka regler som skulle åtföljas i vilka lokaler. Det skapade också en otrygg situation för eleverna då de många gånger inte var säkra på vad som gällde var.

Problematiken som uppstod genom elevers och lärares förflyttningar mellan olika hemvister bidrog också till att lärarna, och till viss del även eleverna, ansåg att relationen lärare-elev var bristande och detta framkom också i undersökningarna. Alltför många dagliga möten mellan olika individer, lärare som elever, satte hinder för djupare relationsskapande.

Utifrån identifierat problem delades skolans personal in i mindre fokusgrupper för att kollegialt analysera och synliggöra orsakerna till problemet. Analysen mynnade ut i ett flertal mindre problemområden som skulle komma bli svåra att lösa i den dåvarande organisationens utformning.

Följande fyra problemområden identifierades:

- En onödigt komplex struktur i verksamheten som skapade tröghet och förvirring.
- Icke effektivt samarbete mellan ett elevhälsoteam (EHT) och pedagoger pga. EHTs struktur.
- En svårighet för pedagoger och elevhälsa att upprätthålla goda relationer med eleverna.
- En bristande studiero.

Enligt styrdokumenten ska skolan vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. (Skolverket, 2011) För att bredda och fördjupa våra kunskaper om de identifierade problemområdena sökte vi därför stöd i aktuell forskning. John Steinbergs *Ledarskap i klassrummet* (2005) och *Att vända en klass från oro till fokus* (2010) lästes tillsammans i fokusgrupperna. Vi tog fasta på att ett konstruktivt och effektivt arbetsklimat skapas av bland annat rutiner och ritualer samt normer och regler. Steinberg (2005) lägger betoning på att normer främst är lärarens revir även om det är viktigt att bjuda in eleverna till diskussion.

Hur vill vi ha det egentligen när det gäller hänsyn, respekt och samarbete? Steinberg (2005) belyser vikten av fungerande relationer och menar att goda relationer är avgörande för ditt arbete som pedagog. Han menar vidare att "även de barn som drivs av lust accepterar struktur och ledarskap, men de följer bara en person som visar hjärta, har stort engagemang och som de upplever vill dem väl." (s. 22). Att det finns väl avvägda konsekvenser för elever som stör arbetsron är också en väg mot en mer resultatorienterad arbetsmiljö. I ett fungerande system, i vilket konsekvenserna för störande moment ska gynna arbetsmiljön, krävs att det finns en ständigt närvarande elevhälsa som kan arbeta förebyggande och åtgärdande.

Forskning visar att det finns ett tydligt ömsesidigt samband mellan studieresultat och hälsa (URskola, 2018). Skolverkets insats med syftet hälsofrämjande skolutveckling med start 2016 har i redovisningarna visat att det finns tydliga positiva konsekvenser av insatsen såsom ökat välmående hos eleverna, förbättrade relationer till kamrater och lärare, ökad trygghet och att elevernas lärande har förbättrats i en positiv riktning. (Skolverket, 2019). Hur väl en elev presterar i skolan kan direkt relateras till hur eleven mår. SKL (2017) menar att det faktum att en elev uppnår kunskapskraven är en friskfaktor som gynnar eleven medan det är en riskfaktor för skolprestationerna att en elev har fysisk eller psykisk ohälsa.

SKL (2017) menar vidare att elevhälsans arbete främst ska vara förebyggande och hälsofrämjande med utgångspunkten att skapa en så god lärmiljö som möjligt för eleverna. De poängterar att ett samarbete mellan lärare och elevhälsa är en förutsättning för att kunna kartlägga och utveckla lärmiljö, arbetssätt och relation till den enskilda eleven. Genom den nya organisationen öppnas möjligheter upp för elevhälsan och pedagogerna som gör det lättare att samarbeta både i och utanför klassrummet. Samarbetet bidrar till ett tvärprofessionellt perspektiv i vilket allas kompetenser och professioner tas till vara och nyttjas maximalt. Detta skapar en mer mångfacetterad bild av elevens behov i relation till skolmiljön. (Hjörne, Säljö, 2013)

Vid starten HT 2016 skapades en grupp på skolan bestående av lärare under ledning av skolledare Pia Svensson med syfte att identifiera en lösning på ovan nämnda problemområden. Lösningen mynnade ut i den nya organisationen.

Barnrättsarbetet

Som bas för hela omorganisationen låg den barnkonsekvensanalys som kommunen startade redan 2015. Barnkonsekvensanalys (BKA) är en metod för att bedöma att de beslut som fattas, görs utifrån att de barn som kommer påverkas sätts i centrum och att förändringar görs med fokus på barnets bästa. En BKA görs för att stärka barnens rättigheter och gynna barnens uppväxt på såväl lång sikt som på kort. De förändringar som organisationen stod inför vägdes mot barnkonventionen och gällande svensk lagstiftning för att säkerställa att reformen inte påverkade barnen negativt.

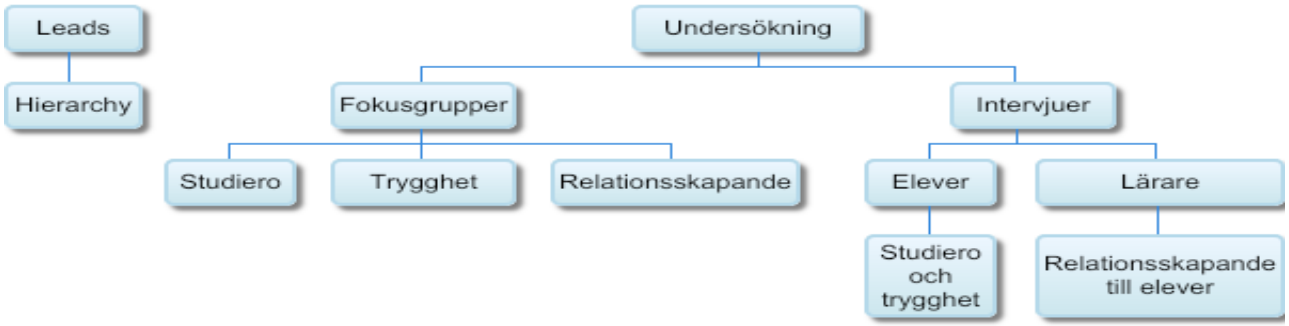
Även föräldrar och elever fick göra sina röster hörda i detta arbete. Enligt bland annat socialtjänstlagen (SoL 2001:453) och Skollagen (SFS 2010:800) skall barnet ges möjlighet att uttrycka sina åsikter och dessa skall tas i beaktande i förhållande till mognad och ålder. Detta gjordes via enkäter som elever och vårdnadshavare fick svara på. Enkäterna kompletterades i viss utsträckning av intervjuer med elever.

Metod och tillvägagångssätt

Innan omorganisationen

För att skapa en så tydlig bild av den dåvarande situationen som möjligt och möjliggöra för en effektiv och välfungerande förändring användes en rad olika metoder. Det gjordes fokusgrupper med specifika undersökningsområden (se figur 1). Det genomfördes intervjuer med elever angående den dåvarande situationen gällande trygghet och studiero.

Det genomfördes även intervjuer med pedagogerna gällande behovet att skapa bättre relationer till eleverna i skolan. Utöver detta genomförde skolan den enkät (se bilaga 1 och 2) Skolverket organiserar kring elevers upplevelse av sin skolsituation. Denna enkätundersökning låg även den till grund för processen. När dessa perspektiv var analyserade och vägda mot barnkonsekvensanalysen startade det praktiska arbetet (se figur 1).



Figur 1: Struktur av undersökning

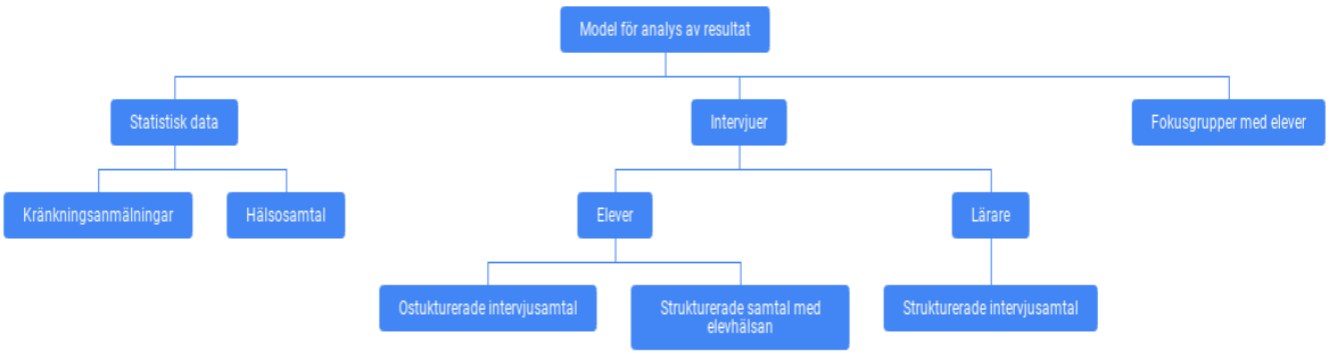
Omorganisationen

Höstterminen 2018 påbörjades den nya organisationen. Vi hade 140 elever som började i årskurs 7 och de var nu samlade i en och samma hemvist, vilket möjliggjorde att eleverna kunde känna trygghet i den naturliga gemenskapen som organisationen skapade. Klasserna var ännu inte sammansatta då terminen startades upp. De skulle skapas utifrån observationer under första veckan, dels av lärarna och dels av elevhälsan. Eleverna skulle observeras utifrån socialt samspel i olika konstellationer och sociala miljöer, såsom under raster, i fria och styrda aktiviteter och i reguljär klassrumsundervisning samt utifrån tanken att göra grupperna så heterogena som möjligt gällande kön och prestation.

Det togs även hänsyn till överlämnandet från tidigare skolor för att pedagoger och annan personal skulle ha så mycket samlad information kring eleverna som möjligt. Även rutinerna för dessa hade förändrats. Tidigare hade strukturen byggt på ett samarbete mellan kommunens olika specialpedagoger med överlämnande mellan dessa parter. Nu utökades modellen till att alla de mottagande i dialog med tidigare pedagoger och elevhälsa var delaktiga i överlämnandet av samtliga elever. Vikt lades inte enbart vid stödinsatser; man tittade på varje individs styrkor och svagheter för att få en så god utgångspunkt som möjligt. Hänsyn togs också till elevhälsans förslag utifrån hälsa och mående, kamratrelationer, funktionshinder och annan problematik som kan spela roll i ett socialt samspel. Elev för elev gicks nogsamt igenom och sakta men säkert byggde vi upp grupper att utgå ifrån under observationer som skulle göras under terminens första vecka i augusti.

Efter omorganisationen

För att möjliggöra en strukturerad analys av resultatet av omorganisationen har en rad olika metoder använts(se figur 2). Detta för att göra såväl kvantitativa analyser som kvalitativa. Statistiskt mätbar data har använts för att se vilken påverkan omorganisationen haft på antalet kränkningsanmälningar som gjorts tidigare kontra efter omorganisationen. Data om elevernas tankar kring sin skolsituation är insamlad vid elevhälsosamtal. Den sistnämnda parametern är inte perfekt i jämförelse mot de enkätundersökningar som gjordes innan omorganisationen via Skolverket. Den utgör en indikator på det som Skolverket mäter. Nya mätningar av Skolverket inte gjorts.



Figur 2: Analys av resultat

Intervjuer har genomförts med elever både i strukturerad form och ostrukturerad. De ostrukturerade intervjuerna utgör en indikator i den kvalitativa analysen av hur omorganisationen påverkat elevernas skolgång, medan de strukturerade intervjuerna som genomförts av elevhälsan ger en säkrare bild av hur eleverna påverkats av omorganisationen.

Huvudman har genomfört intervjuer med alla pedagoger i verksamheten utifrån den nya organisationens påverkan på såväl lärares som elevers skol/arbetssituation.

Slutligen har det genomförts gruppsamtal i form av fokusgrupper med elever för att belysa hur den nya organisationen fungerar i relation till elevernas behov och mående.

Resultat

Som vi inledningsvis synliggjorde identifierades följande fyra problemområden utifrån enkäter i kombination med rapporter från skolans dåvarande elevhälsoteam:

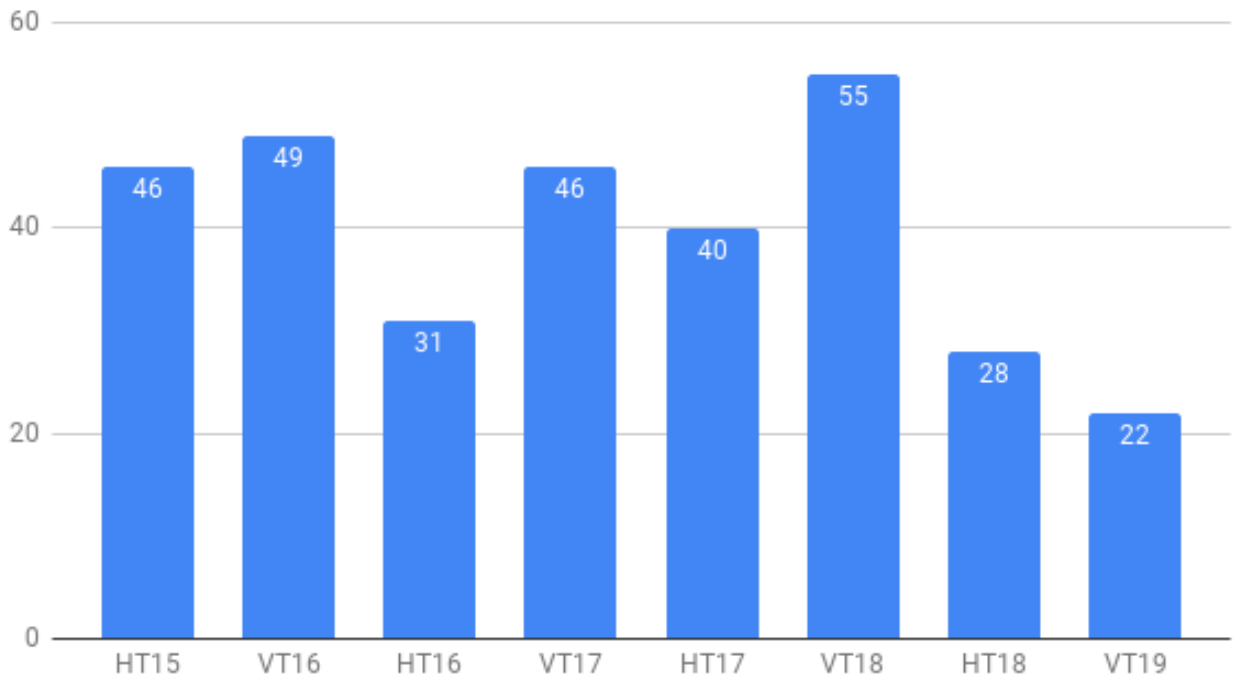
- En onödigt komplex struktur i verksamheten som skapade tröghet och förvirring.
- Icke effektivt samarbete mellan ett elevhälsoteam (EHT) och pedagoger pga. EHTs struktur.
- En svårighet för pedagoger och elevhälsa att upprätthålla goda relationer med eleverna.
- En bristande studiero.

Utifrån genomförda förändringar är det möjligt att se tydliga skillnader i vissa delar av organisationen medan andra delar snarare kan betraktas som en indikation på vad omorganisationen gett för resultat. Viktigt att notera är att vissa aspekter inte varit möjliga att utvärdera på ett tillfredsställande vis på grund av den tidsram som funnits efter omorganisationen. Vidare studier krävs.

Kränkningar

Antalet kränkningar har minskat betydligt sedan omorganisationens uppstart höstterminen 2018. Vårterminen 2018 anmäldes 55 kränkningar medan endast 22 kränkningar anmäldes under vårterminen 2018. Omorganisation bidrar till att elevhälsa och pedagoger kan vistas bland eleverna både under och mellan lektioner vilket ger tillfällen till kontinuerlig kontakt genom vardagliga samtal. Goda relationer skapas på naturlig basis och att pedagoger och elevhälsa ser och hör vad som händer där det händer gör att eleverna får möjligheten att vistas i en trygg miljö.

Antalet kränkningsanmälningar enligt sammanställd data över tid fördelad i terminer vilket synliggörs i diagrammet nedan:



Figur 3: Antal kränkningsanmälningar 2015-2019

HT15 - 46 kränkningsanmälningar,
VT16 - 49 kränkningsanmälningar,
HT16 - 31 kränkningsanmälningar,
VT17 - 46 kränkningsanmälningar,
HT17 - 40 kränkningsanmälningar,
VT18 - 55 kränkningsanmälningar,
HT18 - 28 kränkningsanmälningar,
VT19 - 22 kränkningsanmälningar.
Brytpunkten för arbetet är VT18/HT18.

Från höstterminen 2015 till vårterminen 2018 anmäls en hög frekvens av kränkningar med en kraftig höjning vårterminen 2018. Därefter sjunker antalet till betydligt lägre siffror. Skillnaden mellan brytpunkten och nuvarande situation visar en sänkning på 60%.

Allmän elevhälsa

Genom omorganisationen möjliggörs att socionom och specialpedagog kan observera den enskilde eleven i sitt ordinarie sammanhang på ett naturligt sätt och hantera problemen direkt när de uppstår. De får en uppfattning om hur eleven agerar i samspel med sin omgivning, både vuxna och jämnåriga samt hur eleven påverkas av miljön hen befinner sig i. De ges bättre möjligheter att skapa relation till varje elev, vilket är grundläggande i deras fortsatta hälsofrämjande arbete. Hjörne och Säljö (2013) varnar för risken för att problem förskjuts till den enskilda eleven utifrån ett bristperspektiv istället för att skolan uppmärksammar lärmiljön och de förutsättningar eleven ges för att lyckas. För att kunna genomföra detta krävs att elevhälsan är nära, synlig och tillgänglig.

Resultaten baseras på intervjuer med elevhälsopersonal.

Positiva effekter

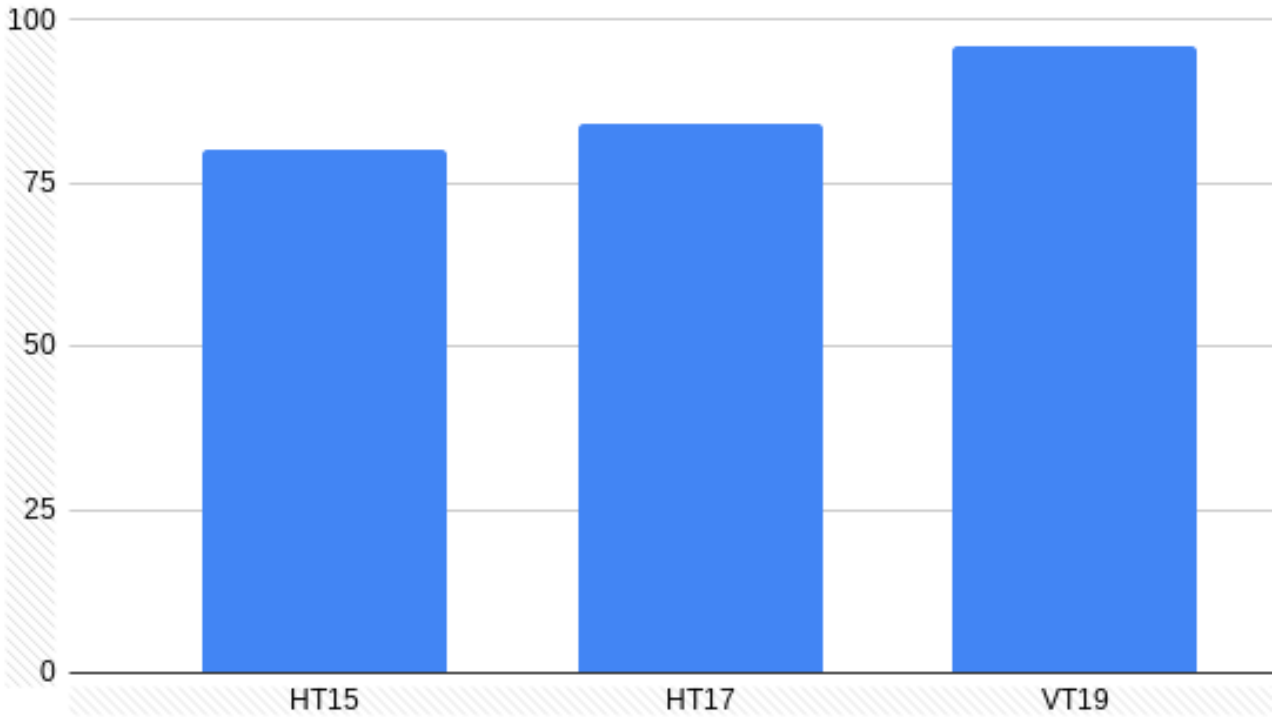
- Ett ökat socialt nätverk kring eleverna värderat ur ett vuxenperspektiv.
- En ökning av det sociala nätverkandet mellan pedagoger/personal och eleverna.
- Ett ökat positivt samspel mellan eleverna i klasserna och hemvisterna.
- Ett ökat förebyggande arbete.

Utvecklingsmöjligheter

- En mer balanserad arbetsfördelning av elevhälsoarbetet.

Trygghet

Att elever känner sig tryggare efter omorganisationen framgår både i mätningarna av antalet minskade kränkningar och i elevhälsans utvärdering.



Figur 4: Mätningar av trygghet

Diagrammet visar resultatet gällande trygghet baserat på mätningar gjorda av Skolverket (höstterminen 2015 och höstterminen 2017) samt mätningar gjorda av elevhälsan (vårterminen 2019). Anledningen till att det finns en skillnad i mätverktyg är att Skolverkets mätningar ej är genomförda och publicerade vårterminen 2019. Resultatet av elevhälsans mätning bör därför ses som en indikator snarare än ett faktum.

- Trygghet bland elever höstterminen 2015 baserad på skolverkets enkät visar att 80% av eleverna känner sig trygga.
- Trygghet bland elever höstterminen 2017 baserad på skolverkets enkät visar att 84% av eleverna känner sig trygga.
- Trygghet bland elever vårterminen 2019 baserad på elevhälsans enkät visar att 96% av eleverna känner sig trygga.

Studiero
Resultatet angående studiero baseras enbart på de intervjuer som gjorts med elever. Precis som mätningarna när det gäller trygghet har denna data tidigare tagits fram genom Skolverkets enkätmaterial men Skolverkets mätningar är inte genomförda och publicerade vårterminen 2019.
Resultatet från elevintervjuer kan inte ses som ett faktum utan endast en indikator på vad förändringen haft för påverkan på elevers studiero.

I enskilda intervjuer med elever framkommer det att de känner att det finns en god studiero under lektionerna. Exempel på att det finns studiero är att de regler som satts upp för undervisningen följs av såväl elever som lärare. En elev uttrycker det som att "Det finns ordning och reda". Eleverna upplever att de tillsammans med lärare kommer överens om hur exempelvis undervisning och redovisningsformer ska se ut. Eleverna menar att det finns en tydlig dialog mellan elever och pedagoger för att främja studieron och skapa ett mera lustfyllt lärande. Eleverna känner också att det finns möjlighet till att ha sina åsikter och att dessa beaktas även om de inte alltid genomförs. Detta beskrivs av en eleverna som att "man vågar säga vad man tycker". Mer data krävs för att ett faktiskt resultat skall gå att fastställa.

Diskussion
Vi har idag sex åldershomogena klasser i de tre hemvisterna med cirka 20–27 elever i varje klass. Vi har tre arbetslag på vardera cirka tretton lärare samt en specialpedagog och en socionom som i stort sett enbart arbetar runt de sex klasserna. Arbetsrummet är placerat mitt i hemvisten i syfte att vara nära våra elever. Även socionomen och specialpedagogen har sina arbetsrum i direkt anslutning till elevernas klassrum och rastmiljö. En av de fyra identifierade problemområdena var:

- En onödigt komplex struktur i verksamheten som skapade tröghet och förvirring.

Den fysiska placeringen av elevhälsa och pedagoger är en lösning på det identifierade problemområdet. Närheten till varandra gör vardagen smidig när det gäller förmedling av information som kan ske i det dagliga arbetet, ansikte till ansikte. Pedagoger och elevhälsa ges också en helt annan förutsättning till samarbete. Genom den nya organisationen skapas rum för samarbete både i och utanför klassrummet. Samarbetet bidrar till det som Hjörne & Säljö (2013) kallar ett tvärprofessionellt perspektiv i vilket allas kompetenser och professioner tas till vara och nyttjas maximalt. Detta skapar en mer mångfacetterad bild av elevens behov i relation till skolmiljön. Den fysiska placeringen bidrar alltså även till en lösning på det andra problemområdet som identifierades:

- Icke effektivt samarbete mellan ett elevhälsoteam (EHT) och pedagoger pga. EHTs struktur.

Att pedagoger och elevhälsa finns i elevernas dagliga närhet, i och utanför klassrummen, skapar också förutsättningar för det tredje identifierade problemområdet:

- En svårighet för pedagoger och elevhälsa att upprätthålla goda relationer med eleverna.

Sammantaget bidrar placeringen av pedagoger och elevhälsa till goda förutsättningar för att lösa det slutliga problemområdet:

- En bristande studiero.

Att eleverna är jämnåriga och inte behöver hävda sig mot eller "kuva" sig under äldre elever skapar också ett lugn som gynnar oss alla i hemvisten.

Kränkningar

Antalet kränkningsanmälningar har sedan omorganisationen drastiskt sjunkit vilket är en indikator på att arbetet har givit effekt. Som går att utläsa ur diagrammet (se Figur 3) har antalet kränkningsanmälningar sjunkit med över 50% sedan förändringen. Den drastiska minskningen kan kopplas till det nära samarbetet som idag finns mellan skolans elevhälsa och resterande verksamhet. Detta går i samklang med vad SKL (2017) belyser, att samarbetet mellan lärare och elevhälsa är en förutsättning för att kunna kartlägga och utveckla lärmiljö, arbetssätt och relation till den enskilde eleven. Varje ärende behandlas omedelbart och elevhälsan tar direkt kontakt med vårdnadshavare. Denna snabba bearbetning var tidigare inte möjlig vilket troligen bidrog till en känsla hos eleverna att det inte hände något, vilket i sin tur signalerade att vuxenvärlden inte tog det på allvar. Hjörne och Säljö (2013) menar att det finns en risk att problem förskjuts till den enskilde eleven i form av ett bristperspektiv istället för att uppmärksamma möjliga förändringar i verksamheten som kan gynna eleven. Idag har förändringarna tydliggjort för alla inblandade att skolan inte tolererar kränkande beteende, då varje ärende hanteras ytterst skyndsamt och med stöd i form av en enad verksamhet.

Elevhälsans utvärdering

En intervju med elevhälsan genomfördes i juni 2019 för att undersöka vilka förändringar de hade sett utifrån de mål som fanns med omorganisationen. Resultatet av denna intervju pekade i positiv riktning. Vad de såg var att det fanns ett större socialt nätverk kring eleverna ur ett vuxenperspektiv idag. Pedagoger och annan personal hade mer tid åt det sociala samspelet med eleverna. Elevhälsan menar att detta har en direkt koppling till att antalet kränkningar har sjunkit så markant. Elevhälsans utvärdering överensstämmer väl med resultaten av Skolverkets insats med syftet hälsofrämjande skolutveckling som visade på tydliga positiva konsekvenser av insatsen såsom ökat välmående hos eleverna, förbättrade relationer till kamrater och lärare, ökad trygghet och att elevernas lärande har förbättrats i en positiv riktning (Skolverket, 2019).

De kunde också uppfatta en större sammanhållning mellan eleverna i de olika hemvisterna, som ett led i att alla nu tillhörde samma årskurs. Detta utifrån de observationer de gjort gällande samarbetet mellan eleverna i undervisningen, förmågan att stötta varandra under raster och hur större schemabrytande händelser påverkat eleverna. Detta resultat samstämmer väl med Hatties (2013) argumentation för att några av de starkaste positiva påverkansfaktorerna är klassrumsklimat och kamratinflytande.

En mycket viktig observation som gjorts är även det förebyggande arbetet. Enligt elevhälsan har den utökade sociala kontakten mellan elever och personal bidragit till att konflikter och osämja har fångats upp i så pass god tid att de djupare problemen inte uppstått. I samtal med elever har det framgått att konflikter som kunde uppstått har avstyrts genom samtal på ett tidigt stadie, något som varit mycket svårt om inte det funnits ett brett socialt skyddsnät kring eleverna under deras skoltid.

Elevhälsan menar också att den täta och snabba kommunikation med pedagogerna som idag är rådande starkt bidrar till att skolan idag upplevs som tryggare bland eleverna. I samklang med SKLs (2017) tankar poängterar de att ett samarbete mellan lärare och elevhälsa är en förutsättning för att kunna kartlägga och utveckla lärmiljö, arbetssätt och relation till den enskilda eleven. Risken har minskat att problem förskjuts till den enskilda eleven utifrån ett bristperspektiv. Nu uppmärksammar istället skolan lärmiljön och de förutsättningar eleven ges för att lyckas (Hjörne & Säljö, 2013).

En möjlighet till utveckling av elevhälsan är dock att tydligare begränsa deras uppdrag för såväl elever som för pedagoger. Det finns idag en sned fördelning av arbetet då den tunga belastningen ligger i årskurs 7. Detta är troligen en fråga om elevernas mognad men för att optimalt använda den nya modellen skulle en omfördelning kunna utveckla resultatet ytterligare.

Elevernas utvärdering av trygghet och studiero

I fokusgrupper har elever belyst att de känner en trygghet i att elevhälsan finns inom räckhåll, både när de själva känner behov av att prata och när de upplever att kompisar mår dåligt. Att elever har bra relation till elevhälsan skapar en högre acceptans för att kontakta dem när behov uppstår. De får en större förståelse för att vi tillsammans arbetar mot en trygg skolmiljö som ska gynna deras hälsa och lärande. Tidigare har det varit mer tabubelagt. Flexibelt och varierande stöd kan alltså i större omfattning ges till eleven inom ramen för elevens ordinarie miljö.

Eleverna uttryckte också en känsla av att de kan prata med alla pedagoger. Något som skulle kunna härledas till att den nya organisationen har gett pedagogerna möjligheter att skapa de djupare relationerna som Steinberg (2005) menar behövs för att eleverna ska kunna lyckas i skolan. Fungerande och goda relationer är avgörande för ditt arbete som pedagog.

I enskilda intervjuer med elever framkommer det att de känner att det finns en god studiero under lektionerna. Exempel på att det finns studiero är att de regler som satts upp för undervisningen följs av såväl elever som lärare. En elev uttrycker det som att "Det finns ordning och reda". Detta samspråkar med Steinbergs (2005) teorier som menar att en förutsättning för god studiero är normer och regler. Steinberg hävdar att det främst ligger i lärarens uppdrag att befästa normerna men att eleverna måste bjudas in till diskussion. Det stämmer väl överens med en annan faktor som synliggörs i intervjuerna, nämligen att eleverna upplever att de tillsammans med lärare kommer överens om hur undervisning och redovisningsformer ska se ut. Eleverna menar att det finns en tydlig dialog mellan elever och pedagoger för att främja studieron och skapa ett mera lustfyllt lärande, vilket samspråkar med läroplanen: "Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära." (Skolverket, 2011) Eleverna känner också att lärarna genom sin undervisning skapar möjlighet för eleverna att ha sina åsikter och att dessa beaktas även om de inte alltid genomförs. Detta beskrivs av en eleverna som att "man vågar säga vad man tycker".

Slutsatser

Att omorganisera elevhälsan utifrån rådande forskning och med en grund i den barnkonsekvensanalys som gjordes gav mycket goda resultat. Det har skapat nya möjligheter för pedagogerna att vara just det, pedagoger. Det har givit eleverna en tryggare vardag med en bred vuxentäthet de kan vända sig till och det har givit elevhälsan möjlighet att snabbt identifiera och lösa de problem som finns kring våra elever.

Den betydande nedgången i kränkningsanmälningar till förvaltningen är en god indikator på att arbetet givit effekt. Det i kombination med de utsagor som finns från elevhälsan ger goda förhoppningar för framtiden.

De åldershomogena hemvisterna har bidragit till en minskad planeringsbörda för stora delar av lärarkåren vilket i sin tur bidragit till ett ökat ämnesövergripande arbetssätt, för att på ett mera effektivt sätt skapa goda inlärningsmöjligheter för eleverna. Idag är Korsavadsskolan en skola med tryggare elever, djupare relationer och med en studiero på uppgång.

Referenser

BUN Simrishamn. (2018). *Handlingsplan för att stärka barnens rättigheter i simrishamns kommun 2015-2018*. Simrishamn: BUN.

Hattie, J. (2013). *Synligt lärande*. Stockholm: Natur&kultur.

Hjörne, R., & Säljö, E. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

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

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575

Skolverket. (2019). *Redovisning av uppdrag om att genomföra insatser för att förbättra det förebyggande och hälsofrämjande arbetet inom elevhälsan i syfte att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål*. Hämtad från https://www.skolverket.se/publikationer?id=4032

Skolverket. (2019). *Främja trygghet och studiero*. Hämtad den 2019-08-13, från https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/leda-arbetet-i-skola-forskola-och-vuxenutbildning/fram-ja-trygghet-och-studiero

SOL 2001: 453. *Socialtjänstlag*. Hämtad den 2019-07-29, från http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2001:453

Steinberg, J. (2005). *Ledarskap i klassrummet. Handbok för arbetsro och effektivt lärande*. Stockholm: Gothia fortbildning.

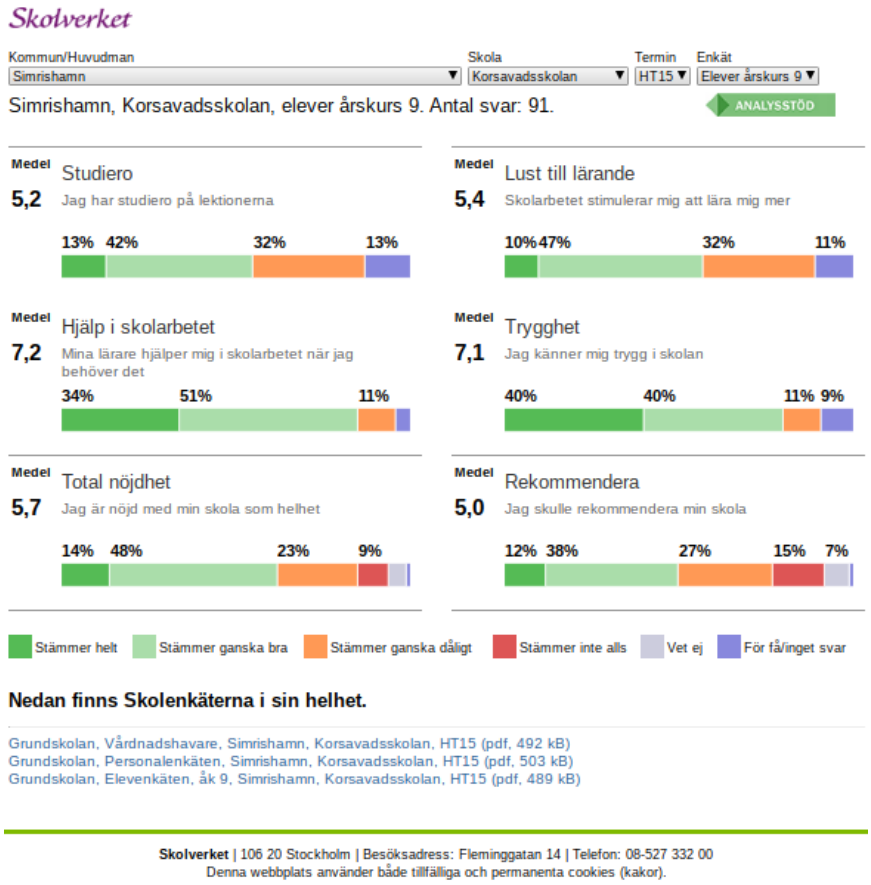
Steinberg, J., & Sourander, Å. (2010). *Att vända en klass från oro till fokus*. Malmö: Epago/Gleerups Utbildning AB.

Sveriges kommuner och landsting (2017). *Olika är normen - att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

URskola. (2018). *Elevhälsa för ett förebyggande och hälsofrämjande arbete*. Hämtad 2019-09-03, från: https://urskola.se/Produkter/206480-UR-Samtiden-Rektorsprogrammets-forskningskonferens-Elevhalsa-for-ett-forebyggande-och-halsoframjande-arbete

Bilagor

Bilaga 1



Bilaga 2

Skolverket

Kommun/Huvudman: Simrishamn | Skola: Korsavadsskolan | Termin: HT17 | Enkät: Elever årskurs 9

Simrishamn, Korsavadsskolan, elever årskurs 9. Antal svar: 124. Svarsfrekvens: 75%

ANALYSSTÖD

Studiero
Medel **5,8**
Jag har studiero på lektionerna
10% 55% 26% 5%

Lust till lärande
Medel **5,8**
Skolarbetet stimulerar mig att lära mig mer
14% 53% 27% 6%

Hjälp i skolarbetet
Medel **7,2**
Mina lärare hjälper mig i skolarbetet när jag behöver det
32% 52% 13%

Trygghet
Medel **7,3**
Jag känner mig trygg i skolan
37% 47% 10%

Total nöjdhet
Medel **6,1**
Jag är nöjd med min skola som helhet
15% 58% 14% 8%

Rekommendera
Medel **5,5**
Jag skulle rekommendera min skola
13% 47% 22% 12% 6%

Stämmer helt | Stämmer ganska bra | Stämmer ganska dåligt | Stämmer inte alls | Vet ej | För få/inget svar

Nedan finns Skolenkäterna i sin helhet.

Grundskolan, Personalenkäten, Simrishamn, Korsavadsskolan, HT17 (pdf, 496 kB)
Grundskolan, Elevenkäten, åk 9, Simrishamn, Korsavadsskolan, HT17 (pdf, 483 kB)
Grundskolan, Vårdnadshavare, Simrishamn, Korsavadsskolan, HT17 (pdf, 485 kB)

Skolverket | 106 20 Stockholm | Besöksadress: Fleminggatan 14 | Telefon: 08-527 332 00
Denna webbplats använder både tillfälliga och permanenta cookies (kakor).

Elevens genväg är kunskapens senväg

Kristian B. Kjellström, Båstads kommun

Sammanfattning
Syftet med den artikeln är att analysera, öka förståelsen och föreslå strategier för att motverka genvägsläsning, en elevmetod som innebär att kringgå läsningen av skönlitteratur i skolan på ett sätt som motverkar svenskämnets syfte. I studien som ligger till grund för artikeln genomfördes enkäter med lärare och elever i syfte att undersöka förekomsten av och attityden till genvägsläsning. För att kunna dra mer djupgående slutsatser användes även uppföljande intervjuer och gruppsamtal. Materialet bearbetades och analyserades i relation till tidigare forskning kring läsning, motivation och otillåtna metoder. Studien visar att genvägsläsning är en vanligt förekommande strategi bland gymnasieelever som inte uppfattar metoden som otillåten. Samtidigt visar studien att lärare kan påverka elevernas tendens till genvägsläsning genom utformningen av undervisningen och bedömningen. Genom att undvika läskontroller, bedömningshets och ett begränsat litteraturval kan lärare minska elevers benägenhet att genvägsläsa. Lärare bör istället stimulera elevernas inre motivation och läslust genom att i sin litteraturundervisning betona lärande, ge läsningen mer tid och stötta lässvaga elever i läsningens inledande skede.

Nyckelord: Genvägsläsning, läsning, skönlitteratur, läsundervisning, motivation

Bakgrund
Denna artikel bygger i huvudsak på mitt examensarbete Skönlitterär genvägsläsning (Kjellström, 2018) och jag har återanvänt mycket av den data som samlades in då. Den här artikeln är delvis en förlängning av slutsatserna från uppsatsen och betonar mer vad lärare praktiskt kan göra i sitt klassrum för att motverka genvägsläsning.

Syftet med denna artikel är således att öka förståelsen för genvägsläsning, förklara vad som föranleder det och ge förslag på strategier lärare kan använda för att förebygga fenomenet.
Genvägsläsning är ett begrepp som lanserades i examensarbetet och ska förstås som ett tillvägagångssätt där elever vid skönlitterär läsning i skolan ger sken av att läsa ett verk när de till övervägande del inte läser det till fördel för läsning av sekundära källor. Sekundärkällor kan här ses som färdiga sammanfattningar, analyser eller tolkningar av skönlitterära verk. Genvägsläsning innebär alltså att eleven har förväntats läsa skönlitteratur och låtsas att ha genomfört läsningen trots att så inte varit fallet. Detta är alltså både vilseledande gentemot läraren men motverkar också ett av syftena med svenskundervisningen i skolan.

Läsning av skönlitteratur har nämligen en central roll i svenskkurserna på gymnasiet och för skolans generella uppdrag. Att läsningen av skönlitteratur är viktigt för svenskämnet blir tydligt redan i beskrivningen av ämnets syfte. Där står att eleven ska erbjudas möjlighet att utveckla: ”Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur … samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.” (Skolverket, 2011, s. 161). Även övergripande har skolan ett ansvar att se till att elever efter avslutad gymnasieutbildning ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket 2011, s. 9). I en artikel skriven på uppdrag av Skolverket går forskarna Varga, Hultgren och Widhe (2015) så långt att som att hävda att stimuleringen av läsintresse är ett av lärarnas viktigaste uppdrag oavsett undervisningsämne. Ett syfte med svenskundervisningen och själva skolan är alltså att elever ska kunna inte bara läsa utan även använda det lästa på ett produktivt sätt. Judith Langer (2005) är en ofta citerad forskare och författare inom ämnet skönlitteratur i skolan. Hon har under flera decennier både forskat och skrivit om läsning av fiktion i och utanför skolan. I Litterära föreställningsvärldar (2005) presenterar hon en teori kring hur läsare kan läsa, ta till sig texter och relatera det till både det egna jaget och omvärlden.

Hennes tankar och idéer stämmer väl överens med hur svenskämnets syfte är formulerat. Langer (2005, s. 23) beskriver läsprocessen som något som sker i fyra olika faser. Dessa sker inte linjärt utan läsare kan röra sig fram och tillbaka mellan faserna 2–4.

Fas 1	Här bekantar sig läsaren med verket för att förstå de regler som gäller i föreställningsvärlden. Denna fas tar tid, speciellt för ovana läsare, och kan upplevas som svår och krävande.
Fas 2	I denna fas har läsaren klivit in i föreställningsvärlden och kan relatera fenomen och karaktärer till varandra samt uppskatta det lästa. Denna fas är enklare för läsare och upplevs ofta som nöjsammare.
Fas 3	Här menar Langer att läsaren relaterar det lästa till det egna subjektet och kan utveckla både självinsikt och empati genom historiens karaktärer. Läsaren kliver ur föreställningsvärlden och anknyter det lästa till tidigare egna erfarenheter.
Fas 4	I den sista fasen kan läsaren analysera verket, se mönster och relatera det lästa till andra verk eller metakunskap inom litteraturvetenskapen. I denna fas kopplas föreställningsvärlden även ihop med annan kunskap bortom det läste.

Langers Fas 1 och 2 kan säga stå för läsningen medan Fas 3 och 4 också handlar om att reflektera över och arbeta med texten. Däremot kan eleverna rimligen inte sägas gå igenom varken Fas 1, 2 eller 3 genom enbart genvägsläsning.

Genvägsläsning motverkar alltså syftet med svenskämnet eftersom eleverna inte själva läser den faktiska skönlitteraturen och således inte utvecklar ett läsintresse eller kan sägas utveckla sin förmåga att läsa och reflektera över skönlitteratur. Eleverna vilseleder också läraren i sitt tillvägagångssätt och skadar därför validiteten och rättssäkerheten i lärarens bedömning när de visar upp andras resonemang och slutsatser som sina egna. Detta gör att beskrivningen av genvägsläsning och dess följder till stora delar stämmer överens med tidigare definitioner av fusk och plagiat (Hult & Hult, 2003; Urkund, 2008). Därför bör genvägsläsning, i likhet med fusk eller plagiat, ses som en otillåten metod (Kjellström, 2018). En svensk forskare som skrivit mycket om otillåtna metoder och vad som föregriper dem är Lars Fonseca (2014). Han har under flera år skrivit både artiklar och en avhandling där han undersökt otillåtna metoder och attityder till dessa på gymnasieskolor. En av slutsatserna i avhandlingen är att det är stor skillnad mellan hur bedömare (lärare) och elever uppfattar vad som är fusk (Fonseca, 2014; Nilsson, Svensson & Orlenius, 2007). Elever upplever alltså i mindre utsträckning att olika tillvägagångssätt är fusk än vad lärare gör. Inte överraskande konstateras det också att elever är mer benägna att använda strategier de inte uppfattar som fusk (Hult & Hult, 2003). Samtidigt finns det ett konstaterat samband mellan elevers attityd till lärande och benägenhet att fuska eller plagiera. Elever som uppfattar betyg som utbildningens primära syfte är betydligt mer benägna att använda otillåtna metoder än elever som prioriterar lärande. Flera forskare relaterar detta till den psykologiska forskningen om inre- och yttre motivation (Beach et al., 2013; Fonseca, 2014; Nilsson, Svensson & Orlenius, 2007). Lite förenklat kan det sägas att elever med en hög inre motivation kommer använda otillåtna metoder i mindre utsträckning än andra elever. Insatser för att motverka genvägsläsning bör därför inrikta sig på att öka förståelsen för varför genvägsläsning är otillåten och att öka elevernas inre motivation.

Metod

För att undersöka förekomsten av, attityden till och möjligheter att förebygga genvägsläsning användes en tredelad undersökningsmetod bestående av enkäter, intervjuer och kodning av materialet. Undersökningen genomfördes på två kommunala gymnasieskolor med olika huvudmän. Alla deltagare informerades om studiens syfte och gav sitt medgivande till att delta. Deltagarna har anonymiserats och alla namn som används i artikeln har tilldelats slumpmässigt, även vad gäller kön. Enkäterna genomfördes i studiens inledande skede och resultaten kom sedan att användas i intervjuerna och gruppsamtalen med lärarna och eleverna för att ge respondenterna en chans att kommentera på och vidareutveckla enkätresultaten.

Det insamlade materialet bearbetades enligt en metod för processkodning och därigenom framträdde mönster som sattes i relation till de teoretiska utgångspunkterna och den tidigare forskningen. Enkäterna syftade i huvudsak till att mäta förekomsten av genvägsläsning vid de två undersökta skolorna men också att sätta elevernas attityd till genvägsläsnings i relation till andra otillåtna metoder. Vidare gick det genom enkäterna att jämföra elev- och lärarattityderna med varandra. Två enkäter konstruerades, en riktad till elever och en till lärare. För att göra resultaten jämförbara var frågorna mycket snarlika och skalorna identiska. Totalt 90 elever och 27 lärare genomförde enkäterna. Hult och Hults enkät (2003) användes som mall vid konstruktionen av denna studies enkät. I mina enkäter fick lärare och elever ta ställning till ett antal påståenden utifrån en femgradig skala (se Bilaga 1). Några av dessa påståenden kom ursprungligen från Hult och Hults (2003) studie men hade modifierats för att passa min studies respondenter. Tre påståenden konstruerades för att representera genvägsläsning och fick positionerna E, F och H i enkäten (se Bilaga 1). Utöver att ta ställningen till dessa påståenden fick eleverna svara på hur många gånger de själva det senaste året utfört de olika påståendena.

Eftersom enkäter är ett trubbigt instrument för att mäta flerledade fenomen och bakomliggande attityder genomfördes också enskilda intervjuer med ett antal lärare och gruppsamtal med elever som svarat på enkäten. Christoffersen och Johanessen (2015) beskriver att intervjuer och gruppsamtal är en lämplig forskningsmetod för att utreda just attityder och komplexa sociala fenomen som svårligen kan förstås genom observationer eller enkätsvar. Samtliga deltagare i både intervjuer och gruppsamtal hade alltså redan svarat på enkäten och var bekanta med området som undersöktes. Med eleverna valdes gruppsamtal som undersökningsmetod framför enskilda intervjuer för att skapa tryggare samtalsmiljöer. Ett annat skäl till att jag valde att organisera gruppsamtal var att fler elever involverades, vilket bidrog till att ge en mer nyanserad bild av fenomenet genvägsläsning. Grupperna konstruerades med fokus på att eleverna skulle känna trygghet nog att diskutera relativt känsliga ämnen som otillåtna metoder. Således kom samtliga informanter i respektive samtal från samma klass. Detta medförde en risk för att eleverna inte öppnade sig eftersom de inte var anonyma inför varandra. Valet föll trots detta på att skapa en säker miljö för eleverna i sammanhanget. Totalt deltog 13 elever uppdelat på tre gruppsamtal och 5 lärare deltog i enskilda intervjuer. Informanterna valdes på frivilligbasis där lärare och elever som deltagit i enkäten tillfrågades. Intervjumallarna konstruerades utifrån Seidmans (2006) metod för intervjuer. I denna metod är respondenternas åsikter och värderingar av central betydelse snarare än att bekräfta en tidigare tes. Seidman (2006) lyfter fram vikten av att låta informanter berätta sina historier i sin egen kontext istället för att som intervjuare ställa riktade frågor. Detta gör det också, enligt Seidman, möjligt att bygga förtroende mellan intervjuare och informant på relativt kort tid. Av samma anledning styrdes intervjuerna och samtalen mot att låta informanterna berätta om handgripliga situationer framför att diskutera abstrakta begrepp och koncept. Genom att be informanterna berätta om konkreta situationer eller upplevelser kunde onödiga missförstånd undvikas. Utifrån Seidmans (2006) koncept skapades alltså en semistrukturerad intervjumall. Lärarna intervjuades enskilt eftersom det inte bedömdes råda samma maktasymmetri mellan intervjuare och informant. Samtliga lärare som intervjuades undervisade i svenska på gymnasiet och alla undervisande lärare till de intervjuade eleverna fanns representerade. Intervjuerna och samtalen spelades in och transkriberades. I den här artikeln har dock inga lärarcitat lyfts fram i resultatpresentationen för att istället kunna ge plats på fler exempel av hur eleverna ser på genvägsläsning och föreliggande faktorer.

Det transkriberade materialet bearbetades enligt en modell för processkodning beskriven av Saldaña (2016) i The coding manual for qualitative researchers. Han beskriver i boken att kodning är ett sätt för den kvalitativa forskaren att öka transparensen och validiteten i den tolknings- och urvalsprocess som intervjuer naturligt medför. Metoden går ut på att bryta ner ett stort material, t.ex. transkriberade intervjuer, i kategorier för att strukturera fram mönster. Att koda det transkriberade materialet i kategorier skapade också en möjlighet att sortera i de drygt 250 sidorna transkriberat material som framkommit genom intervjuerna och gruppsamtalen. I ett första steg av kodningsprocessen kategoriserades alla delar

av det transkriberade materialet in i ett hundratal kategorier som kunde sägas representera vad som sagts i relation till det undersökta. I det andra steget slogs ett antal liknande kategorier samman och deras respektive titlar omformulerades för att representera det nya innehållet. I detta steg togs också repetitiva och mycket snarlika citat bort. I ett tredje steg valdes representativa citat ut ur kategorierna där hänsyn togs till att försöka representera hur stor del av informanterna som stått bakom varje kategori utan att det atypiska fullständigt togs bort. Denna tidskrävande process har haft till syfte att stärka både validiteten och reliabiliteten i studien genom att systematisera det subjektiva tolkningsarbetet (Christoffersen & Johannessen, 2015; Saldaña, 2016).

Resultat & Analys

Resultaten från enkäterna bekräftar delvis tidigare forskning men visar också att genvägsläsning är ett fenomen som behöver beaktas av svensklärare i deras undervisning. Nedan visas två tabeller skapade utifrån enkätunderlaget. Tabell 1 visar de attityder som lärare och elever hade till de olika påståendena (skala 1–5). Vidare visas skillnaden i lärarnas och elevernas attityder. Lärarna uppfattar samtliga påståenden som mer fusk än eleverna. De tre påståenden som ses som delar av genvägsläsning har i tabellen markerats i gult.

Tabell 1. Attityder till vad som är fusk, plagiat och/eller fabricering

Är detta fusk, plagiat och/eller fabricering?	Elever medelvärde	Lärare medelvärde	Skillnad medelvärden
A. Att köpa en uppsats/inlämningsuppgift som någon annan skrivit och lämna in i eget namn	4,79	5,00	0,21
B. Att i eget namn lämna in en uppsats/inlämningsuppgift som en kamrat skrivit och gett tillåtelse att använda	4,20	5,00	0,80
C. Att kopiera en text ur en bok eller artikel och lämna in den i eget namn utan källreferens	4,26	5,00	0,74
D. Att i en provsituation skriva av någon annans provsvar	4,56	4,95	0,39
E. Att i en uppsats/inlämningsuppgift referera till källor utan att ha läst dem	2,96	3,97	1,01
F. Att skriva en analys enbart baserat på andras analyser utan att ha analyserat själv	3,18	3,76	0,58

G. Att i en uppsats utelämna resultat som inte stämmer med det man vill visa	3,03	3,49	0,46
H. Att referera till skönlitteratur i en uppsats/inlämningsuppgift efter att enbart ha läst sammanfattningar av litteraturen	2,38	3,22	0,84
I. Att samarbeta under en hemtenta på ett sätt som resulterar i mycket snarlika svar	2,53	3,41	0,88
Totalt medelvärde:	3,54	4,20	0,66

Påståendena som relaterar till genvägsläsning (E, F och H) värderas till ett snitt av 2,84 på skalan. Detta är 0,7 punkter lägre än den genomsnittliga elevvärderingen på 3,54. Dessutom är det hela 0,81 punkter lägre än lärarvärderingen av genvägsläsning som får ett snittvärde på 3,65. Eleverna uppfattar alltså genvägsläsning mindre som en otillåten metod än de andra påståendena (med undantag för påstående I) och betydligt mindre än vad lärarna gör.

Tabell 2. Självrapporterad förekomst av genvägsläsning

Under det senaste året, hur många gånger har du:	E. i en uppsats/inlämningsuppgift refererat till källor utan att ha läst dem		F. skrivit en analys enbart baserad på andras analyser utan att ha analyserat själv		H. refererat till skönlitteratur i en uppsats/inlämningsuppgift efter att enbart ha läst sammanfattningar av litteraturen	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
0	51	56,0	59	65,6	50	55,6
1	18	20,0	15	16,7	17	18,9
2	10	11,1	5	5,6	12	13,3
3	5	5,6	7	7,8	6	6,7
4	4	4,4	2	2,2	2	2,2
5 eller fler	2	2,2	2	2,2	3	3,3
Totalt	90	100	90	100	90	100

Sammantaget visar dessa tre påståenden att 40,9% av elever rapporterar att de genvägsläst det senaste året. Detta innebär att genvägsläsning är det vanligaste utförda påståendet i undersökningen. Det påstående som allra flest elever uppger att de utfört är påstående H med 44,4 % av eleverna. I relation till detta uppger 2,2% att de det senaste året har köpt en uppsats eller inlämningsuppgift som någon annan skrivit. Jämför vi attityden till påståendena blir det också tydligt att de påståenden eleverna anser är minst fusk/plagiat också är de påståenden som eleverna utfört mest. Detta faller väl i linje med den tidigare svenska forskningen på området (Hult & Hult, 2003). Utifrån resultatet i enkäterna går det alltså att konstatera att genvägsläsning är den otillåtna metod som elever i högst utsträckning begagnar sig av. Resultatet från enkäterna togs med till intervjuerna och gruppsamtalet där informanterna fick en chans ge sin bild av hur de såg på resultaten och vad de berodde på. Lärarna som intervjuades var eniga i att resultaten var allvarliga. Detta gällde både elevernas inställning och frekvensen av genvägsläsning.

Flera lärare uttryckte funderingar kring om eleverna inte förstått innebörden i påståendena. När eleverna gemensamt diskuterat påståendena i gruppsamtalen indikerade flera att de trodde enkäterna snarare underskattade än överskattade situationen. Eleverna var däremot väldigt delade i hur de såg på genvägsläsning som en otillåten metod. Nedan följer ett utdrag ur ett samtal eleverna Jack och Adam förde kring om det kunde vara fusk att läsa färdiga sammanfattningar av verk men låtsas som att man läst det skönlitterära verket.

> Jack För att man har ju, egentligen har man ju inte gjort någon, vad ska man säga, en hand ling som är fusk.
> Adam Nej alltså jag tycker inte det är fusk.
> Jack Det är bara det att man kanske varit lite för lat för att göra det. Ja, men man har ju ändå gjort uppgiften.
> Adam Ja, man har varit lat bara.

Eleverna diskuterar här att eftersom de lagt arbete på uppgiften de fått i samband med läsningen har de inte fuskat. De uppfattar inte det vilseledande gentemot läraren som något otillåtet eftersom de hade slutfört läsuppgiften. Liknande resonemang framkom i alla tre elevgrupperna men inte från alla deltagande elever. Resonemanget att det är mängden arbete som avgör graden av fusk är något som även tidigare forskning observerat (Fonseca, 2014; Nilsson, Svensson & Orlenius, 2007). Detta kan ses som en möjlig förklaring till att eleverna i enkäten uppfattat genvägsläsning som en mindre otillåten metod än de övriga påståendena. Några av de intervjuade lärarna lyfte också att de förmodligen inte tillräckligt tydligt lyft fram läsningens syfte och ramarna för uppgiften. I ovanstående samtal framstår det också just som att eleverna inte ser syftet med att själva läsa utan endast drivs av yttre motivation, att klara av den angivna uppgiften. Hade eleverna haft en större metakognitiv medvetenhet om läsningens förtjänster för deras eget lärande är det möjligt att de också sett annorlunda på sitt handlande (Varga, Hultgren & Widhe, 2015).

Däremot framkom det från samtliga elevgrupper att möjligheten till egna val av verk bidrog till mer faktiskt läsning. Samtidigt uppgav de att läskontroller ökade risken för genvägsläsning. Att eleverna upplevde en ökad inre motivation av att själva få välja litteratur kan tyckas självklart men eleverna uppgav också att de faktiskt kände sig mer motiverade att även göra själva uppgifterna. Nedan resonerar eleven Saga om detta.

> Saga man då fick välja sina egna musiktexter så blir det lite roligare. För då kunde man ju faktiskt skriva om, ja men, kanske ett band eller en text som faktiskt berör en eller man tycker är intressant, bland annat. Och då blir det, det blir ju automatiskt att man lägger mer tid på det.

Sagas resonemang illustrerar hur hennes intresse i läsningen och uppgiften inte nödvändigtvis grundande sig i betyg eller andra yttre faktorer. Vad Saga beskriver här kan kanske förstås som att hon rör sig mellan Fas 2 och 3 i Langers (2005) system. Saga verkar kunna relatera verkets föreställningsvärld till det egna subjektet och känner sig därför motiverad att fortsätta arbetet. I en annan elevgrupp diskuterade Carl och Gabriel att hur de upplevde en rakt motsatt effekt av regelbundna läskontroller kopplade till det verk alla i klassen läste samtidigt.

Carl vanligtvis så man pluggar på dagen och sen så bara, mhm, jag läser lite. Om jag hittar någon bra bok så läser jag lite på kvällarna. … när man får en sån här i svenska eller eng elska, så man sitter bara där och läser den. Då är det liksom bara den här att, det här är liksom plugg. Det här är liksom, det här gör jag inte av fri vilja. Jag kommer liksom inte undan plugget.
Gabriel Man sitter typ ner och läser sidor, [räknar sidor] när man läser boken.
Carl [Mhm]
Gabriel Och så när man läst i boken, ja nu har jag läst 30 sidor, jag lägger av.

Carl uppger först att han brukar läsa skönlitteratur på kvällarna men att läsningen får en helt annan karaktär när får läsningen som en ålagd uppgift av läraren. Samma elevgrupp har tidigare beskrivit hur deras uppgifter alltid består av analys och jämförelser av verk. Eleverna uppmuntras alltså inte av läraren att nå Fas 2 utan istället att nå uppsatta mål för att kunna prestera i Fas 4 (Langer, 2005). I anslutning till Carls och Gabriels diskussion ovan kom eleverna också in på att de valde att genvägsläsa om de inte hann med sina föreskrivna sidor eller tappade lusten att läsa vidare. De var öppna med att eftersom de kunde klara läskontrollen genom genvägsläsning så blev det en tidsbesparande åtgärd.
Eleverna återkom ofta till tidsaspekten både som en viktig resurs och en bristvara. Samtliga lärare uppgav i sina samtal att eleverna förväntades göra den stora merparten av läsningen av skönlitteratur utanför lektionstiden. Flera lärare menade också att det inte fanns lektionstid att lägga på läsningen utifrån det gedigna innehållet i svenskkurserna. Eleverna gav i sina samtal samma bild och flera uppgav att de, på grund av bristande strategier och framförhållning, ofta sköt upp läsningen till sista stund i relation till bedömningen. I två av elevgrupperna uppgav samtliga elever att de ibland valde att genvägsläsa eftersom de inte upplevde sig hinna med den planerade läsningen hemma. I utdraget nedan diskuterar eleverna Kajsa och Gabriel hur de löser uppgifterna i skolan utan att läsa böckerna.

Kajsa Jag gillar ju inte att läsa så jag, ähm kör ju på det draget liksom. Jag, jag kollar [på en film]
Gabriel [Gamla analyser] och det finns ju liksom,
Kajsa Kolla hela filmen, läsa en sammanfattning, läsa en analys och sen har man liksom tio gånger bättre svar än alla andra som har läst boken.
Kristian Och det funkar säger du?
Kajsa Funkar hur perfekt som helst.

Ett mycket snarlikt samtal utspelade sig även i en av de andra grupperna där flera elever uppgav att de inte bara klarade skolans uppgifter genom att enbart använda sekundärkällor utan rent av fick bättre resultat än de som läst skönlitteraturen. Kajsa menade att hon, till skillnad från Carl och Gabriel, läste väldigt långsamt och aldrig hann komma in i böckerna innan det var dags för bedömning. Hon menade att för henne innebar genvägsläsning en möjlighet att ändå klara uppgifterna med goda betyg. Langer (2005) pekar på att Fas 1 i läsningen både kräver tid och ansträngning för alla läsare men framförallt de ovana. Därför ger många läsare upp innan de når Fas 2 och får därför aldrig några positiva läsupplevelser. Uppgifterna som Kajsa menar ”Funkar hur perfekt som helst” med genvägsläsning är med stor sannolikhet en typ av analysuppgifter riktade mot Fas 4. Ur Kajsas perspektiv med yttre motivation och utan varken tid eller strategier att lämna Fas 1 blir det orimligt att läsa hela verk för henne. Genvägläsning blir då ett funktionellt alternativ eftersom hon då klarar uppgifterna med goda resultat genom att bara använda sekundärkällor.

Slutsatser & diskussion

Syftet med denna artikel är att öka förståelsen för genvägsläsning, förklara vad som föranleder elever att genvägsläsa samt ge förslag på undervisningsstrategier för att förebygga fenomenet. Genvägsläsning bör ses som en otillåten metod i likhet med annat fusk och plagiat eftersom det motarbetar en del av syftet med svenskundervisning och målen med den svenska gymnasieskolan (Skolverket, 2011). Metoden som användes i den här studien var att skicka ut en enkät till 90 elever och 27 lärare för att undersöka attityden till genvägsläsning och mäta den självrapporterade förekomsten. Detta följdes sedan upp av intervjuer och gruppsamtal med lärare och elever på två gymnasieskolor. Materialet som samlats in bearbetades sedan genom processkodning och utifrån denna process gick det att dra ett antal slutsatser. Utifrån syftet har endast elevcitat lyfts fram i resultatpresentationen. Enkätundersökningen kunde, utifrån sitt underlag, belägga både att eleverna genvägsläser och att det är den vanligaste av de undersökta strategierna. Nästan hälften av eleverna uppgav i enkäten att de någon gång det senaste året refererat till skönlitteratur i en uppsats/inlämningsuppgift efter att enbart ha läst sammanfattningar av litteraturen. Uppföljande gruppsamtal indikerar också att om något så är denna siffra i underkant. Jämfört med tidigare forskning (t.ex. Fonseca, 2014) förfaller det inte heller otroligt att mina resultat skulle gå att applicera på en större population.

Min undersökning indikerar att frekvensen av genvägsläsning beror delvis på att eleverna är tveksamma till eller inte alls anser att genvägsläsning är en otillåten metod. Tidigare forskning bekräftar att det finns ett starkt samband mellan elevattityden till hur otillåten en metod är och deras benägenhet att begagna den (Hult & Hult, 2003). För att motverka detta behöver eleverna således förstå varför genvägsläsning inte gynnar deras kunskapsutveckling utan endast ger eventuella fördelar genom att läraren vilseleds i sin bedömning. Ett sett för lärare att arbeta med detta i klassrummet kan vara att hjälpa eleverna bli medvetna om sin egen läsutveckling under en faktisk läsningsprocess. Varga, Hultgren och Widhe (2015) skriver om metoder för att hjälpa eleverna utveckla en metakognitiv medvetenhet om det lärande som äger rum vid läsning. De menar att detta är central för att stimulera elevernas läsutveckling och skapa en läslust. Ett konkret förslag till hur detta görs är genom samtal som sätter fokus på elevernas subjektiva tankar kring texten de har läst vilket går att relatera till Langers (2005) fas 3. Detta hjälper elever att konkretisera upplevelsen av läsning och stödjer ett medvetengörande av den egna läsutvecklingen. Sådana samtal kan initieras även kring kortare texter som läses gemensamt i klassrummet där läraren initialt styr (Fletcher, Grimley, Greenwood, & Parkhill, 2012). Under påföljande samtal kan läraren successivt släppa kontrollen till eleverna. I min undersökning var också detta något som efterlystes av eleverna, framförallt de som uppfattade sig som lässvaga, mer tid att läsa och arbeta med texterna i klassrummet och mindre enskilt arbete hemma.

Frekvensen av genvägsläsning påverkades också av huruvida lärare uppmuntrade inre- eller yttre motivation. Även detta stämmer överens med tidigare forskning (Nilsson, Svensson & Orlenius, 2007). Flera elever uppger att de genvägsläser för att de då klarar bedömningsuppgifter de annars inte klarat eftersom de inte prioriterar läsningen av skönlitteratur. Eleverna upplever alltså inte en inre motivation att läsa och lära genom läsningen utan ser det som ett medel för att nå ett yttre mål, nämligen betyg. Eleven Carl uppger att han ofta läser på fritiden men att han genom skolans upplägg tappar lusten eftersom han ”inte kommer undan plugget”. Samtidigt säger eleven Kajsa att hon klarar uppgifterna bättre än andra elever genom sin genvägsläsning. Med endast en yttre motivation blir elevernas val att ta en genväg helt logiskt. Utifrån detta behöver lärare fundera över hur de bedriver sin litteraturundervisning för att undvika genvägsläsning och uppfylla svenskämnet syfte: att elever ska utveckla förmågan att arbeta med en text och producera egna texter med utgångspunkt i det lästa (Skolverket, 2011). Vad eleverna själva säger är att de blir mer motiverade av att själva få välja texter att arbeta med. Eleven Saga beskriver att när hon jobbat med texter hon valt, som faktiskt berörde henne, blev hon både mer motiverad och la mer tid på arbetet. Tidigare forskning indikerar att elevers motivation och läslust visserligen påverkas av det egna valet en egenupplevt meningsfull kontext (Beach et. al, 2016; Varga, Hultgren & Widhe, 2015).

Att på förhand undersöka vilken läskontext som verkar meningsfull för eleverna och välja verk efter detta snarare än litterär kanon förefaller således också kunna vara ett konkret sett att motverka genvägsläsning. Vidare reagerar eleverna negativt på läskontroller av typen där de behöver läsa ett visst antal sidor på en viss tid. Detta uppgiftsupplägg saknar mening för eleverna och sänker därför motivation vilket också noteras av Beach et al. (2016). Läskontrollerna kan ses av lärare som ett sätt att hjälpa eleverna att strukturera läsningen men sätter endast fokus på den yttre motivationen snarare än hjälper eleverna.

Istället borde lärarens fokus vara att ge eleverna lektionstid och stöd att ta sig igenom det som Langer (2005) beskriver som den krävande första fasen av läsningen. Läsare upplever ofta fasen där de kliver in i en ny föreställningsvärld som arbetsam eftersom det är mycket nytt att relatera till. Lässvaga elever kämpar dessutom mot klockan och har svårare att göra den nödvändiga ansträngningen här för att få tillgång till fas 2, som är betydligt mer behaglig. Att ge elever tid på lektionerna till läsning åtminstone tills de kommit över den första fasen borde göra steget kortare till läsning hemma när eleverna väl hittat sin läslust för boken. Först därefter bör lärare ställa krav på eleverna att reflektera i fas tre eller analysera i fas 4. Vidare bör svensklärare fundera över hur uppgifterna i samband med läsning av skönlitteratur formuleras så att eleven faktiskt motiveras att använda litteratur som en källa till utveckling och förståelse i fas 2 och 3 istället för att, som flera elever noterar, uteslutande arbeta med logisk analys. Lärare behöver ha genvägsläsning med som en faktor vid undervisningsplanering för att undvika att skicka ut signaler om att endast bedömningen är viktig. Eftersom detta endast stimulerar yttre motivation kommer vi då fortsätta ha ett stort antal elever som tar genvägar och aldrig upplever litteraturens lust och lärande.

Möjligen behöver svensklärare också använda sig mer av svenskämnets syfte och inte i så hög utsträckning luta sig mot kunskapskraven. Om inte annat behöver vi mycket tydligare än idag förmedla till eleverna att det viktiga är att lära genom läsning och inte att läsa bara för att klara ett prov eller nå ett betyg. Samtidigt är vi begränsade av styrdokumentens utformning och att inte bedöma kunskapskraven är tjänstefel. Tydligt är att vi måste bli bättre på att skapa uppgifter som bedömer det vi måste bedöma utan att tappa bort syftet med själva läsning. Här behövs vidare forskning och praktiskt studier i klassrummet. Förhoppningsvis kan denna artikel bidra till ökade kunskaper om genvägsläsning och hur vi lärare kan arbeta för att motverka detta fenomen.

Referenser

Beach, R., Appleman, D., Fecho, B., & Simon, R. (2016). *Teaching literature to adolescents* (3e uppl.). New York: Routledge.

Christoffersen, L., & Johanessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2012). Motivating and Improving Attitudes to Reading in the Final Years of Primary Schooling in Five New Zealand Schools. *Literacy*, 46(1), 3-16. DOI: 10.1111/j.1741-4369.2011.00589.x

Fonseca, L. (2014). *Det godkända fusket – normförhandlingar i gymnasieskolans Bedömningspraktiker*. Diss. Växjö: Linnaeus University Press. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:748741/FULLTEXT01.pdf.

Hult, Å., & Hult, H. (2003). *Att fuska och plagiera – Ett sätt att leva eller ett sätt att överleva?*. Linköping: Linköping Universitet.

Kjellström, K. (2018). *Skönlitterär genvägsläsning.* Lund: Lunds Universitet.

Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Nilsson, L-E., Lönn Svensson, A., & Orlenius, K. (2007). *Plagiat – En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3e uppl.). London: SAGE 30 Publications Ltd.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3e uppl.). New York, NY: Teachers College Press.

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Urkund. (2013). *Urkund plagiathandboken tips och råd för elever och studenter*. https://www.hb.se/PageFiles/132916/Urkunds_plagiathandbok.pdf [2018-02-15] 52.

Varga, A., Hultgren, F. & Widhe, O. (2015). Att stimulera elevers läsintresse ett samverkansuppdrag. Stockholm: Skolverket. Från http://www.diva – portal.org/smash/get/diva2:857432/FULLTEXT01.pdf

Bilaga 1: Elevenkäten

Genvägar - Enkät till gymnasieelever om fusk och plagiat

Detta är en enkät som riktar sig till elever på gymnasiet. Enkäten ingår i en förstudie till ett forskningsprojekt inom ramen för ett examensarbete för en lärarstudent vid Lunds Universitet. Syftet med denna intervju- och enkätstudie är att förstå strategier som kan uppfattas som olovliga kring skolarbete för elever vid två kommunala gymnasieskolor. I materialet ingår, utöver denna enkät, ytterligare en enkät till lärare samt intervjuer med både lärare och elever på samma skolor. Syftet med denna enkät är att mäta attityder kring vad som är fusk, plagiat och fabricering samt att mäta den uppskattade förekomsten av fusk, plagiat och fabricering bland elever. Ditt deltagande i denna enkät och studie är helt frivillig och alla svar du lämnar kommer att behandlas anonymt och konfidentiellt. Svaren kommer endast användas inom ramen för denna studie och enskilda svar kommer inte kunna sammankopplas med någon enskild person, klass eller skola. Genom att svara på frågorna i enkäten ger du din tillåtelse till forskaren att använda svaren inom ramen för denna studie. Resultaten från studien som helhet kan komma att publiceras. Denna enkät och hela studien utförs av lärarstudenten Kristian Blomberg Kjellström under överinseende av handledare och lektorn Anders Marklund inom ramen för lärarutbildningen vid Lunds Universitet.

Kristian Blomberg Kjellström
Lärarstudent Lunds Universitet
agy14kkj@student.lu.se

Anders Marklund
Lektor Lunds Universitet
anders.marklund@litt.lu.se

1. Vilket kön identifierar du dig som:

○ Man
○ Kvinna
○ Annat, ange:

2. Går du ett teoretiskt gymnasieprogram (t.ex. naturvetenskapligt eller samhällsvetenskapligt) eller ett praktiskt gymnasieprogram (t.ex. omvårdnad eller bygg)?

○ Teoretiskt gymnasieprogram
○ Praktiskt gymnasieprogram
○ Vet ej/Vill ej svara

3. Vilken årskurs går du i?

○ Årskurs 1
○ Årskurs 2
○ Årskurs 3
○ Vet ej/Vill ej svara

4. Är detta fusk, plagiat och/eller fabricering?

	Definitivt inte	Troligen inte	Kanske/ Tveksamt	Troligen	Definitivt
A. Att köpa en uppsats/inlämningsuppgift som någon annan skrivit och lämna in i eget namn	O	O	O	O	O
B. Att i eget namn lämna in en uppsats/inlämningsuppgift som en kamrat skrivit och gett tillåtelse att använda	O	O	O	O	O
C. Att kopiera en text ur en bok eller artikel och lämna in i eget namn utan källreferens	O	O	O	O	O
D. Att i en provsituation skriva av någon annans provsvar	O	O	O	O	O
E. Att i en uppsats/inlämningsuppgift referera till källor utan att ha läst dem	O	O	O	O	O
F. Att skriva en analys enbart baserad på andras analyser utan att ha analyserat själv	O	O	O	O	O
G. Att i en uppsats utelämna resultat som inte stämmer med det man vill visa	O	O	O	O	O

H. Att referera till skönlitteratur i en uppsats/ inlämningsuppgift efter att enbart ha läst sammanfattningar av litteraturen	O	O	O	O	O
I. Att samarbeta under en hemtenta på ett sätt som resulterar i mycket snarlika svar	O	O	O	O	O

5. I ämnet svenska och under det senaste året, hur många i din klass tror du någon gång har

	Ingen (0%)	En till ett par (1–9%)	Några stycken (10–24%)	Var fjärde till hälften (25–50%	Mer än hälften (51–75%)	De allra flesta (76–100%)
A. köpt en uppsats/inlämningsuppgift som någon annan skrivit och lämnat in i eget namn?	O	O	O	O	O	O
B. i eget namn lämnat in en uppsats/inlämningsuppgift som en kamrat skrivit och gett tillåtelse att använda?	O	O	O	O	O	O
C. kopierat en text ur en bok eller artikel och lämnat in i eget namn utan källreferens?	O	O	O	O	O	O
D. i en provsituation skrivit av någon annans provsvar?	O	O	O	O	O	O
E. i en uppsats/inlämningsuppgift refererat till källor utan att ha läst dem?	O	O	O	O	O	O
F. skrivit en analys enbart baserad på andras analyser utan att ha analyserat själv?	O	O	O	O	O	O
G. i en uppsats utelämnat resultat som inte stämmer med det man vill visa?	O	O	O	O	O	O
H. refererat till skönlitteratur i en uppsats/ inlämningsuppgift efter att enbart ha läst sammanfattningar av litteraturen?	O	O	O	O	O	O
I. samarbetat under en hemtenta på ett sätt som resulterar i mycket snarlika svar?	O	O	O	O	O	O

6. Under det senaste året, vid hur många tillfällen har du

	0	1	2	3	4	5 eller fler
A. köpt en uppsats/inlämningsuppgift som någon annan skrivit och lämnat in i eget namn?	O	O	O	O	O	O
B. i eget namn lämnat in en uppsats/inlämningsuppgift som en kamrat skrivit och gett tillåtelse att använda?	O	O	O	O	O	O
C. kopierat en text ur en bok eller artikel och lämnat in i eget namn utan källreferens?	O	O	O	O	O	O
D. i en provsituation skrivit av någon annans provsvar?	O	O	O	O	O	O
E. i en uppsats/inlämningsuppgift refererat till källor utan att ha läst dem?	O	O	O	O	O	O
F. skrivit en analys enbart baserad på andras analyser utan att ha analyserat själv?	O	O	O	O	O	O
G. i en uppsats utelämnat resultat som inte stämmer med det man vill visa?	O	O	O	O	O	O
H. refererat till skönlitteratur i en uppsats/inlämningsuppgift efter att enbart ha läst sammanfattningar av litteraturen?	O	O	O	O	O	O
I. samarbetat under en hemtenta på ett sätt som resulterar i mycket snarlika svar?	O	O	O	O	O	O

7. Har du några synpunkter på enkäten eller annat som du vill framföra?

”Jag förstått texten mer nu än när jag läste själv”: En studie om textsamtal inom SVA på Komvux

Gita Chireh, Malmö stad

Sammanfattning

Syftet med den här studien är att undersöka hur en textsamtalsmodell genomförs, hur de medverkande eleverna upplever modellen och hur den gynnar deras läsförståelse. De teoretiska utgångspunkterna ligger framförallt i Judith Langers teorier om föreställningsvärldar, läsfaser och textsamtal, men även Lev Vygotsky och Roger Säljös sociokulturella perspektiv på lärande. En kombination av observationer och enkäter har genomförts med tre klasser som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå på Komvux. Resultaten påvisar att textsamtalen möjliggör för eleverna att förklara sina tankar och bygga vidare på varandras olika tolkningar och perspektiv, att de rör sig mellan olika läsfaser och att de får stöttning av både läraren och de andra eleverna. En majoritet av eleverna upplever textsamtalet positivt och uppger att de skulle vilja arbeta på likartat sätt framöver. Ur resultaten framkommer vilka didaktiska och metodiska val som är relevanta vad gäller ramar, elevdelaktighet samt lärarrollen under samtalen.

Nyckelord: Textsamtal, läsförståelse och tolkning av texter, interaktion, stöttning, läsfaser

Bakgrund

I Skolverkets publikation *Greppa språket* (2012) påpekas vikten av att läsningen äger rum i meningsfulla sammanhang och med texter där elevernas bakgrundskunskaper och förförståelse aktiveras. Det understryks också att didaktiskt stöd bör erbjudas för att skapa inre bilder om eleverna saknar erfarenhet av sammanhanget. En sådan stöttning ger eleverna möjlighet att kunna läsa mellan raderna (Skolverket, 2012:66–67). Läsaren behöver både kunna avkoda, förstå och tolka innehållet i texter samtidigt som det ställs krav på att sätta in texter i ett socialt sammanhang och kunna ta ställning till textens innehåll. Läsförmåga är därmed en komplex process, samtidigt som elever med svenska som andraspråk ställs inför ytterligare utmaningar vid läsningen – nämligen den rent språkliga aspekten (Skolverket, 2003).

Det finns flera olika beprövade modeller som är förankrade i forskningen för hur man på ett strukturerat sätt kan utveckla läsförståelsestrategier genom textsamtal (Skolverket, 2012:72). En stor del av forskningen har genomförts utifrån ett barn- eller ungdomsperspektiv, och därför saknas forskning på vuxna. Den här studien bidrar med att lägga fokus på vuxna elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Med tanke på studiens småskalighet går det inte att dra några generella slutsatser kring resultaten men min förhoppning är att ändå bidra med tänkvärda resultat som inspirerar andra lärare i hur man kan jobba med läsförståelse.

Syftet med mitt arbete är att få kunskap om hur tre lärare jobbar med textsamtal i sina klasser för att öka sina elevers läsförståelse, samt hur deras elever upplever textsamtalen. Mitt syfte undersöks *utifrån följande frågeställningar*:

- Hur genomförs textsamtalsmodellen i de tre klasserna?
- Hur upplever eleverna textsamtalsmodellen?

Studien utgår från textsamtalsmodeller baserade på Judith Langers (2017) teorier om föreställningsvärldar och läsfaser. Med föreställningsvärldar syftar hon på textvärldar i vårt inre, som är föränderliga och individuella.

Utifrån dessa föreställningsvärldar har hon identifierat fyra läsfaser:

- orienteringsfasen - vi bekantar oss med texten och skapar oss en bild av innehållet
- förståelsefasen - vi börjar förstå, gräva djupare och tolka innehållet
- återkopplingsfasen - vi börjar dra kopplingar till oss själva och världen
- överblicksfasen - vi distanserar oss från texten och granskar den som text (Langer, 2017).

För Langer är textsamtal ett sätt att ha litterära samtal som är "på riktigt", där elevernas tankar och tolkningar står i centrum och där perspektiv kan utvidgas och andra möjligheter utforskas tillsammans med andra. Hennes teorier grundar sig i en syn på lärande med fokus på interaktion, stöttning och samarbete, vilket bygger på det sociokulturella perspektivet (Vygotsky, 1978). Genom interaktion och samspel lär vi oss ny kunskap men också nya sätt att resonera och tolka verkligheten (Säljö, 2000).

Då jag utgår ifrån Judith Langers teorier om textsamtal och läsförståelse var det intressant att först titta på andra studier med samma beröringspunkt gällande teoretiska perspektiv. Economou (2014) har i sin avhandling studerat en klass svenska som andraspråkselever på gymnasiet i syfte att beskriva och analysera hur de förstår och tolkar en läst roman. Hon utgick ifrån flera teorier, däribland Langers teorier om föreställningsvärldar och läsfaser. Economou drar bland annat slutsatsen att "i klassrummet blir läsningen av Doktor Glas en utforskande och meningsskapande process som ger utrymme för olika tolkningar. Eleverna läser och tolkar med inlevelse och känslor, men också med distans" (2010:300). Hon menar att eleverna visar att de är kompetenta läsare med olika lässtrategier, där de både kan relatera och ifrågasätta texten samt diskutera och opponera sig mot varandras tolkningar.

I Ingemanssons (2010) avhandling analyseras bland annat boksamtal av en trilogi på mellanstadiet. I sin analys utgår även hon till största del från Judith Langers teorier om föreställningsvärldar och läsfaser (Langer, 1992). Ingemansson kommer fram till att boksamtalen hjälper eleverna framåt i sin förståelse, tolkning och analys av texterna, och föreställningsvärldarna de bygger upp under läsningen och samtalen gör att de växelvis rör sig mellan orienteringsfasen, förståelsefasen och återkopplingsfasen (2010: 292).

Hallesson (2015) har genomfört fallstudier i två gymnasieskolor med syftet att undersöka textsamtal kring sakprosatexter i ämnet historia och hennes teori utgår ifrån det sociokulturella perspektivet på lärande, ett systemiskt- funktionellt textperspektiv, samt Judith Langers teorier om föreställningsvärldar. Hennes slutsatser är att de två textsamtalsmodellerna båda har varit effektiva, om än på olika sätt. Dock konstaterar Hallesson (2015) att båda modellerna kräver form och struktur för att ge tillräckligt med stöttning för alla elever att lyckas.

Metod

I min studie har jag utgått ifrån vuxna elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå på Komvux. Totalt deltog 41 elever i studien. Det var en relativt jämn spridning av både män och kvinnor i olika åldrar och med olika etniskt ursprung. Elevgrupperna bestod av 20 elever från delkurs 3 (intensivkurs), 13 elever från delkurs 3 (kvällskurs), samt åtta elever från delkurs 4 (reguljär kurs).
De tre lärare som ansvarade för respektive kurs undervisar således svenska som andraspråk på grundläggande nivå inom vuxenutbildningen. De jobbar på en skola i en kommun som tillämpar ett språkutvecklande arbete. Under den period som föreliggande studien genomfördes hade alla SVA- lärare, som ett led i det språkutvecklande arbetet, i uppdrag att i smågrupper ta fram en modell som skulle främja läsförståelsen hos eleverna. Mitt första urval gjordes utifrån den grupp lärare vars valda modell utgick ifrån textsamtal. En ytterligare avgränsning låg i att välja lärare för delkurs 3 eller 4, då de kurserna innehåller mer läsning och textanalys.

För att svara på min första frågeställning – hur textsamtalen genomförs – ville jag se hur själva diskussionen gick till, vilka frågor som ställdes och hur eleverna svarade och interagerade. Därför valde jag att observera textsamtalen. I min andra frågeställning – hur eleverna upplever textsamtalsmodellen – ville jag få en bred bild av vad de flesta berörda elever tycker, och därför valde jag skriftliga enkäter. De tre observationerna med tillhörande enkät genomfördes vid olika tillfällen under oktober månad, 2017.

Observationerna bestod av tre lektionsdelar som vardera var 40–60 minuter långa. Varje del spelades in med min telefons ljudinspelare, samtidigt som jag förde anteckningar. Anteckningarna följde mitt analysschema (se Bilaga 1) som i sin tur bestod av tematiserade punkter utifrån min första frågeställning kopplat till teorin som ligger till grund för min studie. Utifrån detta analysschema med tillhörande tema och punkter förde jag anteckningar i löpande text. Vid själva observationerna ville jag behålla miljöns naturlighet och därför placerade jag mig diskret utanför ringen som läraren och eleverna satt i, men så att jag ändå kunde överblicka situationen (Denscombe, 2016:300). Dessutom undvek jag att göra mig synlig genom att inte störa interaktionen (ibid.). Det fanns inga märkbara tecken på att eleverna påverkades av min närvaro eller att textsamtalet var under observation, men eftersom detta inte utreddes vidare kan jag inte veta det med säkerhet. Mitt analysschema hade jag färdigställt innan observationstillfället (se Bilaga 1), men jag förde också anteckningar som inte helt passade in under de nedskrivna punkterna för att ta fasta på kompletterande information (Denscombe, 2016:281).

När eleverna kom tillbaka efter rasten vid samtalstillfället, delade jag ut enkäten och förklarade syftet med den (se Bilaga 3). Jag valde att lämna klassrummet under tiden som eleverna svarade, för att inte påverka svaren med min närvaro. Eftersom frågorna var konkreta och anpassade till elevgruppen förutsatte jag att de skulle klara sig utan min hjälp. Enkäterna genomfördes med alla tre klasser och uppgår till totalt 41 stycken svarande. Enkäten bestod av sex frågor som alla handlar om huruvida eleverna uppfattat att de under samtalet fick chans att förklara sig, utveckla sina åsikter, huruvida det gavs utrymme för olika tolkningar, om de förstod texten bättre och/eller fick fler perspektiv med hjälp av de andras svar (se Bilaga 2). Svarsalternativen var Ja, Nej, eller Delvis och under varje svar fanns ett kommentarsfält om man kort ville förtydliga sina svar. Eftersom jag inte var intresserad av att se ett mönster av vilka elever som hade svarat hur och varför de hade svarat så, valde jag att utesluta bakgrundsfrågor som rörde eleven själv. Min enda intention var att se huruvida eleverna hade uppfattat samtalsmodellen som givande eller inte.

När alla tre observationer och enkäter hade genomförts återstod analysen av dem. Utifrån Langers (2005; 2017) teorier kring läsfaser och föreställningsvärldar, samt Vygotsky (1978) och Säljös (2000) teorier kring interaktion och stöttning kunde ett mönster urskönjas i observationerna och resulterade i tre teman. Dessa teman går under rubrikerna:

- Tema 1) *Elev – text*, med fokus på huruvida elevernas svar visar att de har läst om texten flera gånger, om de ger uttryck för att de rör sig mellan de olika läsfaserna presenterade i teorin, och om de ger uttryck för olika tolkningar och föreställningar kring texten.
- Tema 2) *Elev – elev* handlar om interaktionen mellan eleverna och hur de bygger vidare på varandras svar, hur de bemöter varandras olika åsikter och stöttar varandra i svaren.
- Tema 3) *Elev – lärare*, berör lärarens förhållningssätt och grad av styrning samt stöttning. För varje tema hittades exempel och citat som passade in och kunde styrka tolkning av resultaten.

Vad gäller enkäterna började jag först med en kvantitativ sammanställning av alla svaren och omvandlade siffrorna till procent för att få en överskådlig bild som gick att tolka. Därefter läste jag igenom kommentarerna. Även här kunde ett mönster urskiljas utifrån mina teorier och resulterade i tre kategorier av svar:

- *Delaktighet*
- *Interaktion och stöttning*
- *Metod*

Med *Delaktighet* avses här hur eleven uppfattar att hen har fått chans att uttrycka sig och förklara sina tankar, samt huruvida hen kunde koppla texten och frågorna under textsamtalet till egna erfarenheter. *Interaktion och stöttning* har att göra med hur textsamtalet möjliggjorde en breddning av tolkningar och perspektiv, att ha olika åsikter och en ökad och djupare förståelse för texten. Med *Metod* åsyftas upplevelserna kring textsamtalsmodellen som sådan. Siffrorna och kommentarerna analyserades utefter dessa kategorier och citat valdes ut som kunde stryka tolkningen av resultatet.

Resultat

I alla tre klasser fick eleverna i läxa att läsa den aktuella texten. Eleverna fick inte veta vilka frågor som skulle behandlas. Textsamtalen genomfördes genom att gruppen satt i en ring där läraren inledningsvis kort informerade om ramarna för ett styrt samtal såsom turordning och taltid, samt möjligheten för eleverna att vid behov ”säga pass” och återkomma med ett svar. Därefter började läraren ställa frågor från Langers frågebank utifrån de olika läsfaserna (se Bilaga 2). Alla tre samtal började med att gå laget runt och låta alla svara på en specifik fråga, även om det i vissa fall även gavs utrymme för spontana svar. De första frågorna som ställdes av läraren fick alla svara på medan lärarna efter hand skiftade fråga efter ett antal svar, så att inte alla svarade på samma fråga. I alla tre samtal märktes en skillnad i början av samtalet jämfört med slutet; i början begränsade läraren talutrymmet så att alla fick prata, en del hade svårt att förstå frågan och fick den upprepad, och en del hade svårt att komma igång med sina tolkningar eller förklaringar. Däremot i slutet var ordet lite mer spontant och eleverna kopplade mer och mer till egna erfarenheter, både knutna till ämnet och ibland sidospår.

Observationer, tema: ***Elev – text***

I alla tre klasser refererade eleverna till texten när de svarade och resonerade kring frågorna som ställdes. En del citerade texten, andra sammanfattade ett stycke eller hänvisade till ett för alla känt innehåll. De flesta eleverna har texten i handen och pekar på ett stycke eller en sida som styrker deras tolkningar.

Det gavs utrymme för alla att få ordet samt förklara och utveckla sina tankar för att läraren lät ordet gå laget runt. Svaren och tolkningarna visade att eleverna hade förstått eller försökt förstå texten. Dock varierade längden och mängden på elevernas svar från individ till individ och i vissa fall var det några elever som svarade pass på en specifik fråga, eller bad om att få återkomma med svar.

I vissa fall berörde frågorna orienteringsfasen och förståelsefasen, i andra fall återkopplingsfasen. I den första klassen resonerade eleverna utifrån sin bakgrundsförståelse och erfarenhet för att närma sig texten, och gav olika svar och tankar utifrån egna tolkningar. En elev svarade ”Kristall för mig symboliserar något oskyldigt, ett ideal...”. En annan elev kopplade titeln till omslagsbilden och förklarade hur hon har tolkat det. I den andra klassen visade svaren en fördjupad förståelse där eleverna rörde sig genom texten och utforskade samband. Även här gavs det uttryck för olika tolkningar och föreställningsvärldar. En elev svarade: ”Jag tycker att han förändringa sig, förr gjorde han allt rätt, men nu går han på andra väg, andra sidan”. I den tredje klassen gick de ur texten och började dra kopplingar till egna erfarenheter och vad de har lärt sig: ”I såna situationer... jag brukar också göra så”.

Under samtalens gång rörde sig eleverna mellan sin egen förståelse och tolkning av texten till de andra elevernas tolkningar och åsikter. De tvingades hela tiden tillbaka till texten vilket automatiskt leder till djupläsning och omläsning, och de föreställningsvärldar de gav uttryck för skiftades för varje ny elevs tolkning, förklaring och lärarens följdfrågor. Många svar inleddes med uttryck som ”Jag tror...”, ”Om jag har förstått det rätt så...”, ”Kanske är det så att...”, och ”Först tänkte jag... men nu...”.

Observationer, tema: ***Elev – elev***

Svaren varierade från att vara helt olika tolkningar eller åsikter från elev till elev, till att ha liknande tolkningar men förklarade på olika sätt med något annorlunda i varje svar. I alla tre klasser förhandlade eleverna med varandra genom att hålla med eller säga emot varandra: ”Jag håller med dem av samma anledningar, men också jag skulle säga...”. Det hände också att elever frågade när de inte förstod vad någon menade och bad om ett förtydligande.

Under tiden som någon elev pratade verkade de andra eleverna instämma på olika sätt genom nickanden eller hummanden. I andra fall visade de med andra ansiktsuttryck att de inte höll med, genom att rynka på ögonbrynen eller skaka på huvudet och visade då att de ville flika in för att kontra. Det blev stundtals även lite mer personligt och längre utlägg kring de olika frågorna. En elev sade ”Jag vet att vi är utanför texten nu men en tanke jag fick var...”.

Eleverna var aktiva och stöttade varandra när någon fastnade i en förklaring eller språkligt uttryck, men även när det gällde innehållet i sig. Till exempel när en elev svarade ”Jag vet inte eftersom jag inte läst”, svarade klasskamraterna ”Men du ska ju gissa!”, och då kunde eleven spekulera och förklara sina tankar. En annan elev hade svårt med ett specifikt ord och fick då hjälp av en annan elev. Ytterligare en annan elev hade svårt att uttrycka sina tankar och fick då hjälp genom en annan elevs följdfråga. En del av eleverna fördjupade också samtalet och medverkade aktivt genom att ställa frågor till hela gruppen.

I alla tre klasser kunde man dock också märka att några började tappa koncentrationen efter ungefär en halvtimme, genom att de började skruva på sig, titta på klockan eller småviska med grannen. Detta resulterade i att pedagogerna tillät att eleverna kom in på sidospår som sedan gav diskussionerna ny energi.

Observationer, tema: ***Elev – lärare***

Lärarna i alla tre samtal försökte inta en passiv roll och låta eleverna leda samtalet. Frågorna de ställde var öppna och handlade om tolkningar snarare än rätta svar, till exempel ”Vad tänker du om titeln?”, Vad tyckte du om karaktären?”, ”Hur tror du att det kommer gå sen för...?” och ”Vilken känsla får du när...”. Frågornas karaktär resulterade i olika svar, men ingen av lärarna värderade svaren utifrån vad som var mer rätt än det andra. Stundtals var lärarna mer synliga i samtalet genom att de bekräftade ett svar för att visa att de hade förstått, ställde en följdfråga för att låta eleven fördjupa sin förklaring, eller genom att de erbjöd språklig stöttning. I de fall där själva frågan i sig missuppfattades var lärarna relativt snabba med att upprepa frågan eller förklara den igen. När lärarna upplevde att förklaringarna gick utanför frågan var de noga med att ställa frågan igen och be dem svara på just den. På så sätt blev samtalet styrt utifrån frågorna, även om det gavs utrymme för olika tolkningar av svaret och sidospår som ändå hade kopplingar till texten och vad den hade gett för reflektioner. Ibland var det flera som ville flika in och om de då räckte upp handen eller på andra sätt visade att de vill prata fick de ordet av läraren, för att sedan återgå till ordningen ”laget runt”. Lärarna visade gränser genom att innan säga ”Ge kort dina tankar kring...”, eller ”Jag vill att alla ger ett kort svar på ...”. Om en elev tog upp för mycket talutrymme satte lärarna gränser genom att till exempel säga ”Tack så mycket, vi kan komma tillbaka till dina tankar senare”. Allteftersom blev turordningen lite mer spontan och talutrymmet mer varierande.

Enkäter, tema: ***Delaktighet***

Majoriteten av eleverna svarar positivt på frågan om de känner att de fick möjlighet att uttrycka sina tankar om texten, samt om de känner att de kunde koppla texten och frågorna till egna erfarenheter. Några av kommentarerna lyder ”Jag känner möjlighet att förklara mina tankar” och ”Jag kan använda de frågorna för mina egna erfarenheter”. Av de som svarat *Nej* eller *Delvis* centreras kommentarerna framförallt kring en känsla av stress över att hinna svara, eller en ovana att sitta i ring och nervositet att svara inför andra. Några av kommentarerna lyder: ”Jag har ingen tid för tankar jag måste svara tidig” och ”Jag kunde tala om mina tankar men jag hade mycket stress. Så jag kunde inte att förklara bra”.

Detta är dock snarare ett uttryck för att formen för textsamtalet upplevs jobbigt snarare än textsamtalet eller frågorna i sig.

Enkäter, tema: ***Interaktion och stöttning***

Även gällande *Interaktion och stöttning* är det en övervägande majoritet som upplever att de har fått nya eller bredare perspektiv genom att lyssna på andra, att det fanns utrymme för olika tolkningar och åsikter, samt att samtalet har gett dem en bättre förståelse av texten. Interaktionen har upplevts som positiv med kommentarer som ”Andra eleverna hjälpte mig att få nya tankar eftersom de sa flera saker som jag har inte tänkte av”, och ”Jag förståde inte hela texten så när jag lyssnade på andra jag förståde mer”. Det verkar också som att de förstod att det inte bara fanns ett rätt svar, vilket stärks av kommentarer som ”Jag kan förstår vad flesta av eleverna tänker så det bli bra för mig att utveckla min kunskap” och ”Det är bra att eleverna kan ha olika åsikter eftersom vi är olika, vi kan få nya tankar och nya perspektiv”. Textsamtalet har erbjudit stöttning i att förstå texten bättre och djupare, vilket stärks av kommentarer som ”De fanns några männingar i texten som inte jag förstod! Men efter samtalet fick jag mer förståelse”. Av de som svarat *Nej* eller *Delvis* visar kommentarerna att de antingen redan upplever sig ha förstått texten eller att de inte har fått ökad förståelse utan bara fått nya tolkningar och åsikter, med kommentarer som ”Jag har läst texten så visste jag svaret”. Frågan är om detta snarare ger uttryck för ett visst synsätt på lärande där man tror att det finns ett visst rätt svar och att de andras tolkningar är intressanta men inte mer än så.

Enkäter, tema: ***Metod***

En övervägande majoritet verkar uppleva textsamtalsmodellen på ett positivt sätt och vill jobba på liknande sätt framöver. Några av kommentarerna lyder: ”Det hjälper jättemycket eftersom ibland vi förstår inte alla innehålet alltid. Det är bra att vi sitta tillsammans och pratar om era åsikter om boken”. Även kommentarer från andra frågor bekräftar denna uppfattning, t.ex.: ”Jag förstått texten mer nu än när jag läste själv”. Av de som svarade *Nej* eller *Delvis* kan man förstå att det framförallt är formen på textsamtalet som upplevdes negativt. Kommentarerna visar att det för en del blev långtråkigt att lyssna på allas åsikter även om man egentligen upplevde samtalet som positivt. Några av kommentarerna på *Nej/Delvis* visar också på en ovana att bearbeta en text på detta sätt och att några upplevde en oro och stress inför att prata inför andra elever.

Diskussion

Resultaten från både observationerna och enkäterna bekräftar att textsamtalet gav eleverna möjlighet att bredda sina perspektiv och reflektera över innehållet i texten på ett sätt som de inte hade gjort helt på egen hand. Ur ett andraspråksperspektiv kan det tyckas att dessa slutsatser är än viktigare att ta hänsyn till då andraspråksinlärare generellt står inför större utmaningar när de lämnas ensamma med läsningen. I enlighet med Economous (2014) slutsatser är samtalet i hög grad meningsskapande och ger utrymme för olika tolkningar, där eleverna kan ifrågasätta både texten och varandra samtidigt som de kan relatera och dra kopplingar till egna erfarenheter eller andra situationer och sammanhang.

Vidare kan resultaten från observationerna bekräfta Langers (2017) teorier om att samtalet bör vara elevstyrt och får ta den vändning det tar, där både gruppen och läraren hjälper en att uttrycka sina tankar och tolkningar både innehållsmässigt och språkmässigt. Precis som Vygotsky (1978) betonar visar observationerna att eleverna fick stöttning under textsamtalet av både läraren och klasskamraterna kring ens tolkningar och förklaringar, och att det faktiskt fanns ett behov av det även om de var vuxna inlärare. Det är i samtalet och interaktionen som vi lär oss att se nya perspektiv (Säljö, 2000), vilket de flesta av eleverna bekräftar i enkäten. Dessutom är läraren ständigt närvarande i samtalet och bekräftar utan att värdera samtidigt som hen håller fokus och sätter gränser, något som förespråkas av Langer (2017).

Även om textsamtalet ger varje elev en chans att uttrycka sina tolkningar, bredda sina perspektiv och fördjupa analysen av texten, kräver det, precis som Hallesson (2015) påpekar, en genomtänkt form

och struktur för att uppnå syftet med samtalet för samtliga elever. De flesta eleverna i den här studien uppger att de vill arbeta med textsamtal på liknande sätt igen, men det uppkom också värdefulla kritiska kommentarer i enkätsvaren. Här blir de kritiska invändningarna mot modellen både strukturella och innehållsliga, vilket ställer läraren mot en del didaktiska och metodiska val före och under samtalet. Ett sådant val gäller lärarens roll. I den här studien kan man tolka lärarna som att ha tagit ett steg tillbaka just för att låta samtalet vara elevstyrt. Men skulle man kunna behålla ett elevstyrt samtal men även ge stöttning i form av följdfrågor eller språklig lotsning? En annan kritisk synpunkt att ha i beaktande gäller gruppstorlek. Att låta varje elev komma till tals inledningsvis är en självklarhet och en demokratisk rättighet. Att vara många i en grupp så att man får många olika perspektiv och tolkningar är också en fördel. Det vore eventuellt till en ännu större fördel om eleverna satt i mindre grupper – både för att ännu mer låta samtalet ta den vändning det tar och låta eleverna svara spontant, men också för att möjliggöra ytterligare fördjupning i varje fråga och eventuella sidospår. Dessutom var det en del elever som uttryckte en stress och oro inför att prata inför grupp och ge snabba analytiska svar, något som också hade hanterats bättre i mindre grupper. Har man också kortare samtal hinner man som lärare med flera grupper på en lektion, samtidigt som eleverna slipper tappa fokus eller koncentration. Vad gäller det faktum att eleverna inte fick frågorna i förväg kan man i efterhand fråga sig om inte eleverna vore betjänta av att veta åtminstone en del av frågorna som samtalet skulle utgå från. Kanske hade då fler elever kunnat ge analytiska svar, samtidigt som det skulle finnas utrymme för spontana svar också. Å andra sidan, kan man tycka att det stör läsupplevelsen att få frågorna innan diskussionen. Sist men inte minst bör vi fundera på hur lärare ska hantera och eventuellt förebygga ett synsätt som fortfarande råder hos en del elever, nämligen att det bara finns ett rätt svar som man antingen har förstått eller inte, och där andra elevers åsikter och perspektiv enbart tas för just åsikter och inte som ett komplement till eller nyansering av det man själv har uppfattat.

I kursen svenska som andraspråk på grundläggande nivå står det skrivet att undervisningen ska erbjuda eleven läsning och analys av skönlitteratur och sakprosa samt att eleven ska använda lässtrategier för att förstå, tolka, analysera och kritiskt granska texters innehåll (Skolverket, 2016:109). För att lyckas med skolans uppdrag och för att eleven ska lyckas uppnå dessa krav menar jag att textsamtal är ett sätt att komma närmare målet. På så sätt lämnas inte eleven ensam med sin läsning, tolkning och analys utifrån ett antagande att hen kan lyckas med det på egen hand. Samtidigt får vi heller inte anta att vuxna elever skulle ha lättare för läsförståelse just för att de är vuxna, utan att de också precis som barn och unga behöver stöttning från lärare och andra elever för att förbättra sina lässtrategier.

Även om det är både omöjligt och för tidigt att endast utifrån denna studie dra generella slutsatser i ett större perspektiv kan man dra slutsatsen, utifrån resultatredovisningen, att samtalen har varit givande i den bemärkelse att eleverna i den här studien har reflekterat över texten de har läst, analyserat den, samt både fördjupat och breddat sin tolkning av den.

Min förhoppning är att det genomförs fler studier på hur textsamtal gynnar läsförståelsen för vuxna andraspråksinlärare. Studierna bör lämpligtvis följa målgruppen under en längre tid, och följa upp resultaten allteftersom för att kunna dra mer generella slutsatser. Kanske kan det leda in fler verksamma inom skolan att jobba mer aktivt och effektivt med läsande, läsförståelse, samt kritisk tolkning och analys av texter.

Referenser

Denscombe, Martyn. (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Economou, Catarina. (2014). Flerspråkiga elevers läsning av 'Dr Glas'. I: Andersson, Peter m. fl. (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden,* (pp 279–305). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning, (SMDI). Göteborgs universitet.

Hallesson, Yvonne. (2015). *Textsamtal som lässtöttande aktivitet. Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning.* Doktorsavhandling, Stockholm. Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik.

Ingemansson, Mary. (2010). *"Det kunde lika gärna hänt idag". Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Halmstad: Makadam förlag.

Ingemansson, Mary. (2017). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* (2 uppl.). Göteborg: Daidalos.

May, Tim. (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i tio länder*. Rapport 227. Hämtad 2017-09-29 från https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33685438.pdf

Skolverket. (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå. Kursplaner och nationella delkurser i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk.* Stockholm: Skolverket.

Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

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

Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society the development of higher psychological processes.* Cambridge, Mass. Harvard University Press.

Bilagor

Bilaga 1

Analysschema för observationer

Tema 1) *Elev – text*

- Visar eleverna att de har läst texten flera gånger?
- Ger de uttryck för att de rör sig mellan de olika läsfaserna?
- Ger de uttryck för olika tolkningar och föreställningar kring texten?

Tema 2) *Elev – elev*

- Hur interagerar eleverna i samtalet?
- Hur bygger de vidare på varandras svar?
- Hur bemöter de varandras olika åsikter?
- Hur stöttar de varandra i svaren?

Tema 3) *Elev – lärare*

- Hur är lärarens förhållningssätt (förstående, värderande, gränssättare)?
- Hur stöttar läraren eleverna?
- Hur elevstyrt är samtalet?

Analysschema för enkäter

Delaktighet

- Hur upplever eleverna att de har fått chans att uttrycka sig och förklara sina tankar?
- Hur upplever eleven att hen kunde koppla texten och frågorna till egna erfarenheter under samtalet?

Interaktion och stöttning

- Hur upplever eleven att textsamtalet möjliggjorde en breddning av tolkningar och perspektiv?
- Hur upplever eleven möjligheten att ha olika åsikter och tolkningar?
- Hur upplever eleven att textsamtalet möjliggjorde en ökad och djupare förståelse för texten?

Metod

- Hur upplever eleven textsamtalsmodellen som sådan?

Bilaga 2

BOKMÄRKEN (M. Ingemansson, *Lärande genom skönlitteratur*, 2016) 1

Skriv ut på båda sidorna av papperet och klipp längs den tunna linjen.

Tänka högt

När du först närmar dig texten:

- Vad betyder titeln?
  Det här påminner mig om …
- Jag har hört om det här …
- Titeln …
- Den här författaren är känd för …

Under läsningens gång:

- Jag förutsäger att texten kommer att handla om …
- Jag förutsäger att eventuella karaktärer kommer att …
- Jag är förvånad över att … därför att …
- Jag är förvirrad över att …
- Jag har läst något liknande i …
- Jag förstod inte riktigt …
- Det här är annorlunda mot vad jag hade tänkt …
- Från början tänkte jag … men nu tänker jag … för att …
- Jag tycker särskilt om frasen …, ordet …, företeelsen …, bilden …
- Jag förstod inte …
- Detta påminner om …
- Jag tror att författaren skrev om detta på det här viset för att …
- Författarens val av ord är …
- Av denna text lär jag mig …

Under läsningens gång och efter läsningen:

- Min övergripande reaktion på texten är …
- Några områden som jag fortfarande inte förstår är …
- Några frågor jag skulle vilja diskutera inkluderar …
- Några kopplingar till min egen erfarenhet är …
- Författaren har lagt fram teorierna på ett sådant sätt …
- Av denna text har jag lärt mig …
- Texten berättar följande om samhället och kulturen … och …

Att bygga föreställningsvärldar – litterärt läsande

"Vi börjar alltid med den första fasen, men medvetandet rör sig genom faserna i olika ordning."

Textsamtal – fasbaserade frågor

Initial förståelse

Orienteringsfas:

Här använder du din bakgrundsförståelse och erfarenhet för att närma dig en ny text. Du börjar knyta nya koncept till tidigare kunskap.

Frågor:

Vilken är titeln och vilka tankar ger den?
Vad antyder framsidan och illustrationerna?
Vilka är karaktärerna, hur beskrivs de och vad kan du förvänta dig av dem i framtiden?
Beskriv den miljö karaktärerna befinner sig i.
Vad kommer texten att handla om?
I vilken tid befinner sig huvudkaraktärerna?
Vad kommer att hända härnäst?

Att utveckla idéer

Förståelsefas:

Här rör du dig genom text och utforskar samband. Du fördjupar din växande förståelse.

Frågor:

Vad berättas inte?
Är karaktärerna som några du känner?
Hur känner sig människorna i den situation de befinner sig?
Har du erfarit något liknande i ditt liv?
Hur förändras karaktärerna över tid?
Hur utvecklas handlingen?
Vad vill du fortfarande veta?
Vad händer om karaktärerna …?
Skulle du ha gjort likadant som …?
Vad tycker du om …?
Vilka andra texter har du läst som påminner om denna?
Hur skulle någon från en annan kultur eller bakgrund tolka berättelsen?
Vad tänkte du om slutet på historien?

BOKMÄRKEN (M. Ingemansson, *Lärande genom skönlitteratur*, 2016) 2

Att lära från texten

Återkopplingsfas:

Här stiger du ut ur texten och använder den för att tänka djupt om vad du lär dig.

Frågor:

Hur skulle du reagera om du var i liknande situationer som karaktärerna i texten?
Vad kan du lära av det som händer?
Känner du någon som har varit i en liknande situation?
Hur känner du igen miljön?
Skulle du göra samma val?
Hur skulle du annars kunna ha agerat?
Förändrades något i ditt liv av detta?
Vad tar du med dig från texten – miljö, natur, människor, ord, sammanhang, scener, situationer eller annat?
Hur kan händelserna i berättelsen få dig att tänka annorlunda om …?

Att få en kritisk överblick

Överblicksfas:

Här stiger du ur texten för att kritiskt och objektivt undersöka informationen, hur den har presenterats och hur den kan användas i nya sammanhang.

Frågor:

Finns det andra texter som påminner om denna?
Hur relaterar titeln till textens konstruktion?
Vilka ord och uttryck påverkar dig?
Hur påverkar språket din förståelse av texten?
Hur kan din förståelse av de litterära termerna (som *intrig*, *miljö*, *tema*, *karaktärer*) forma din föreställningsvärld?
Finns det andra texter som du har läst som hjälper dig att förstå texten?
Finns det andra sätt att se på texten?
Vad tar du med dig från texten framåt i livet?

"Även efter det att vi har läst det sista ordet (eller efter att sista scenen är över och ridån har gått ner) har vi kvar en föreställningsvärld som fortfarande kan förändras av att vi tänker, läser, diskuterar, skriver och lever."

J.A. Langer, *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005, s. 30)

• BOKMÄRKE •

Bilaga 3

Utvärdering av textsamtalet

Här kommer några frågor kring vad du tycker om textsamtalet som ni har haft. Ringa in det svar som du känner passar och skriv en kommentar **om du vill.** Skriv inte ditt namn. Lämna in till din lärare.
Tack på förhand!

1. Känner du att du fick möjlighet att förklara och utveckla dina tankar om texten?

   JA NEJ DELVIS

   Kommentar: .....

2. Känner du att de andra elevernas svar hjälpte dig att få nya tankar och perspektiv?

   JA NEJ DELVIS

   Kommentar: .....

3. Känner du att du kunde koppla frågorna och textens innehåll till egna erfarenheter?

   JA NEJ DELVIS

   Kommentar: .....

4. Känner du att det var ok att ha olika åsikter och att det inte fanns bara ett rätt svar?

   JA NEJ DELVIS

   Kommentar: .....

5. Känner du att du har förstått texten bättre nu efter det här textsamtalet?

   JA NEJ DELVIS

   Kommentar: .....

6. Skulle du vilja jobba på samma sätt igen med en text?

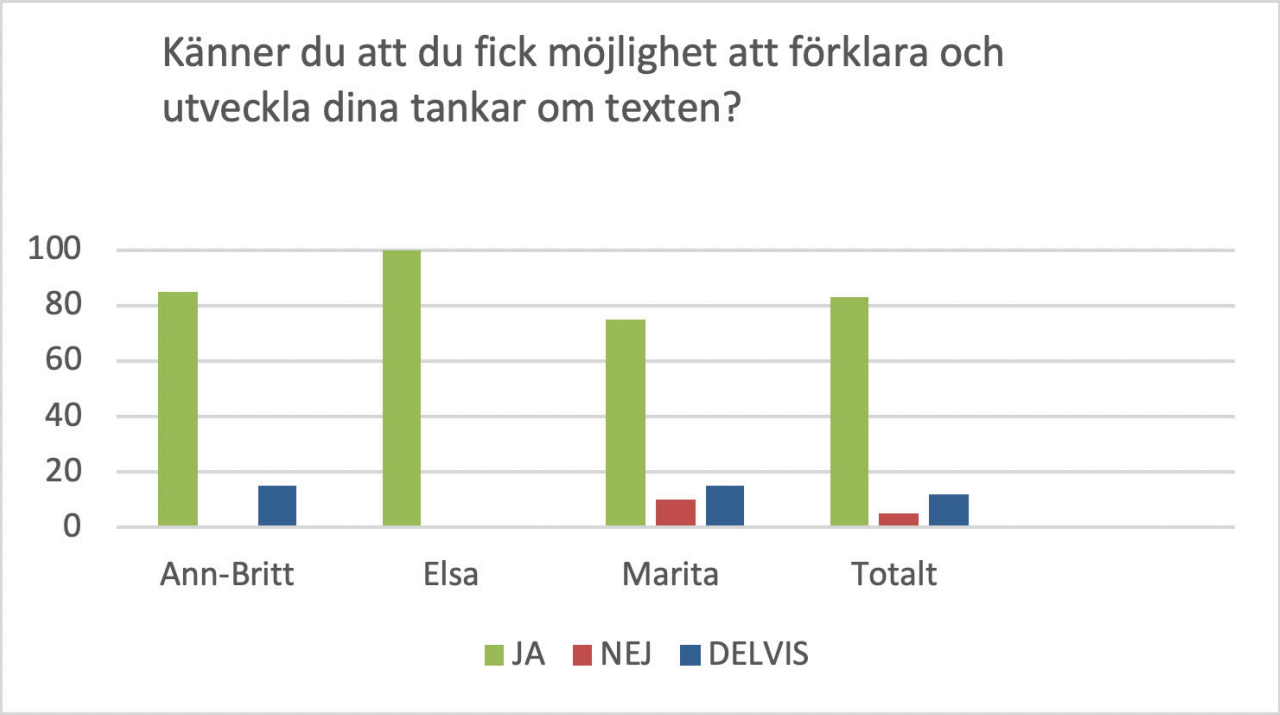
   JA NEJ DELVIS

   Kommentar: .....

Bilaga 4

Resultat från enkäten i diagramform med följande utvalda kommentarer i tabellform.

Fråga 1) Diagram 1



Fråga 1) Tabell 1
Kommentarer från Ann-Britts klass

JA	(11/13 svar) ”Jag fick möjlighet att berätta om min tänke och åsikt”. ”Jag har fått alltid chans att prata vad tycker jag och värför”. ”Vi gick runt och svarade”. ”Eftersom, kunde inte jag lära alla texten och efter den samtal kunde jag förklara mina tankar”.
NEJ	(0/13 svar)
DELVIS	(2/13 svar, 1/2 ingen kommentar) ”Jag hade inte läst texten, men i klassrummet av mina klasskamrater – delvis”.

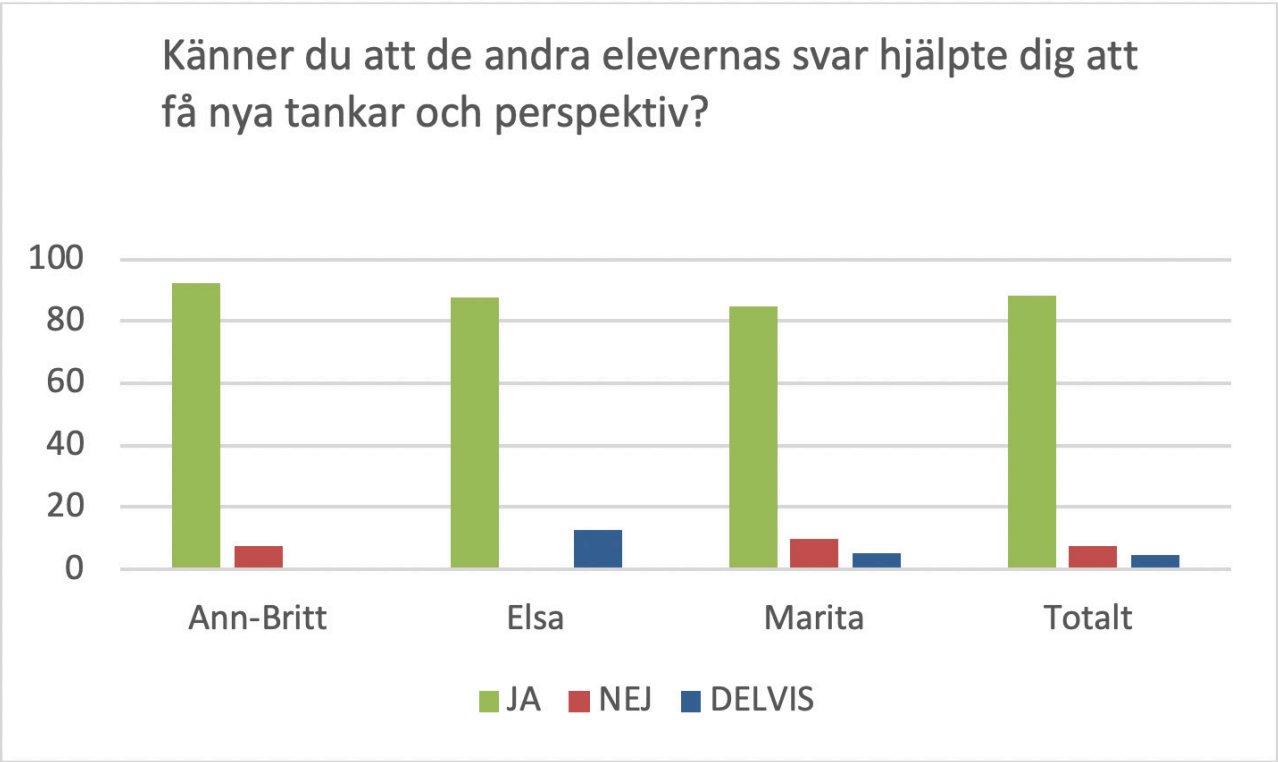
Fråga 1) Tabell 2
Kommentarer från Elsas klass

JA	(8/8 svar, 8/8 ingen kommentar)
NEJ	(0/8 svar)
DELVIS	(0/8 svar)

Fråga 1) Tabell 3
Kommentarer från Maritas klass

JA	(15/20 svar) ”Alltid blir bättre när man diskuterar med andra”. ”Jag känner möjlighet att förklara mina tankar”. ”Jag har fått svara och förklara vad jag tänker”. ”Man får nya ord”.
NEJ	(2/3 svar) ”Eftersom vi var stora grupp blev det svårt att komma fram med alla idea som jag vill komma fram med”. ”Jag kan inte förklara jag blir stressig”.
DELVIS	(3/3 svar) ”Eftersom vi brukar inte sätta som cirkel blir jag obekväm”. ”Jag kunde tala om mina tankar men jag hade mycket stress. Så jag kunde inte att förklara bra”. ”Alltid blir bättre när man diskuterar med andra”.

Fråga 2) Diagram 2



Fråga 2) Tabell 4
Kommentarer från Ann-Britts klass

JA	(12/13 svar) ”De har hjälpt mig mycket”. ”Jag förståde inte hela texten så när jag lyssnade på andra jag förståde mer”. ”Jag fick olika synvinklar och det var jätte spännande”.
NEJ	(1/13 svar) ”Jag har läst texten så visste jag svaret”.
DELVIS	(0/13 svar)

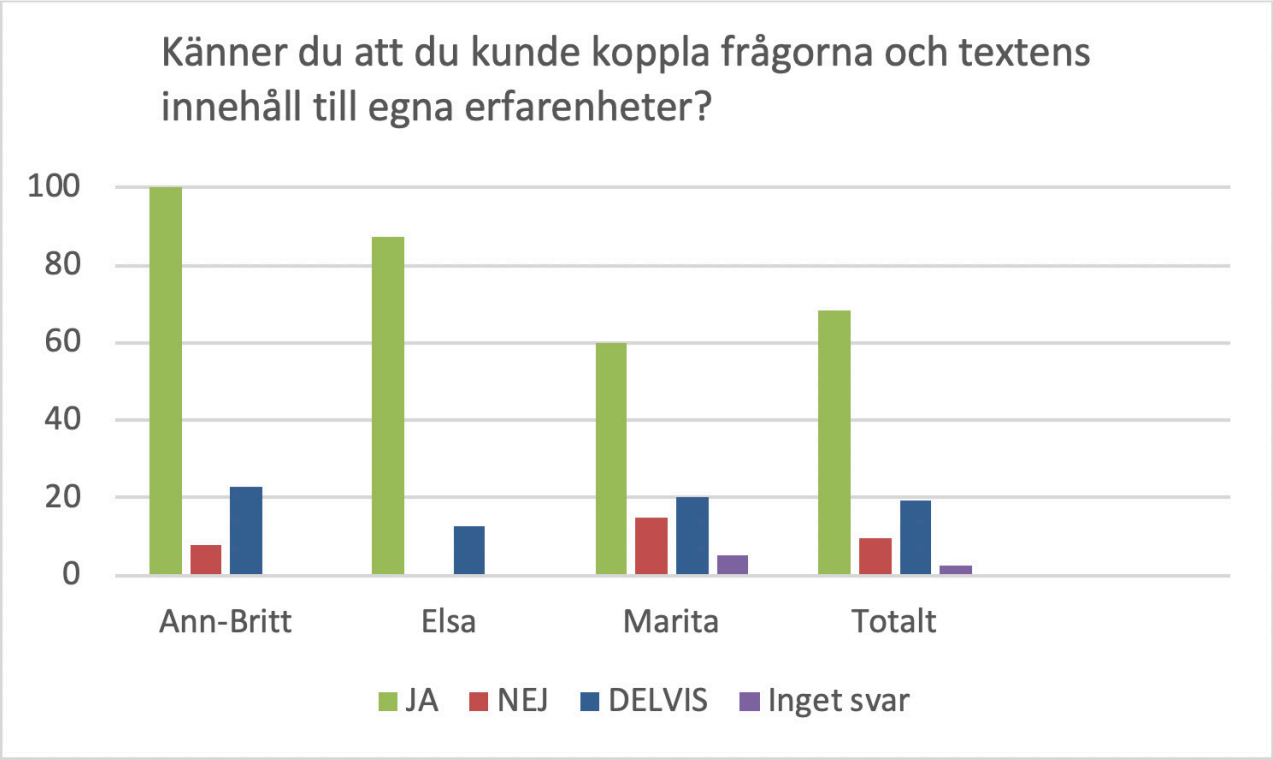
Fråga 2) Tabell 5
Kommentarer från Elsas klass

JA	(7/8 svar, 1/7 kommentarer) ”Jag får hjälp när jag behöver”.
NEJ	(0/8 svar)
DELVIS	(1/8 svar, 1/1 ingen kommentar)

Fråga 2) Tabell 6
Kommentarer från Maritas klass

JA	(17/20 svar) ”Ja absolut det hjälpte så mycket för att jag kan inte tänka på alla svar”. ”Ja för att vi hade olika åsikt, de andra elevernas svar hjälpte mig för att tycka om nya perspektiv”. ”De har olicka åsikter det hjälper mig mycket att våda prata”. ”Andra eleverna hjälpte mig att få nya tankar eftersom de sa flera saker som jag har inte tänkte av”.
NEJ	(2/20 svar) ”Mina klasskamrater väntar att jag förklara mina svar”. ”Jag tror att de svarar nästan som mig”.
DELVIS	(1/20 svar) ”Man kan säga det är bra och man kan säga det är inte bra”.

Fråga 3) Diagram 3



Fråga 3) Tabell 7
Kommentarer från Ann-Britts klass

JA	(9/13 svar) ”Jag själv har berättat om en egen erfarenhet av mit liv”. ”Jag kan använda de frågorna för mina egna erfarenheter”. ”Ja, ibland är man på samma situationen som står i täxten”.
NEJ	(1/13 svar, 1/1 ingen kommentar)
DELVIS	(3/13 svar, 2/3 ingen kommentar) ”Några”

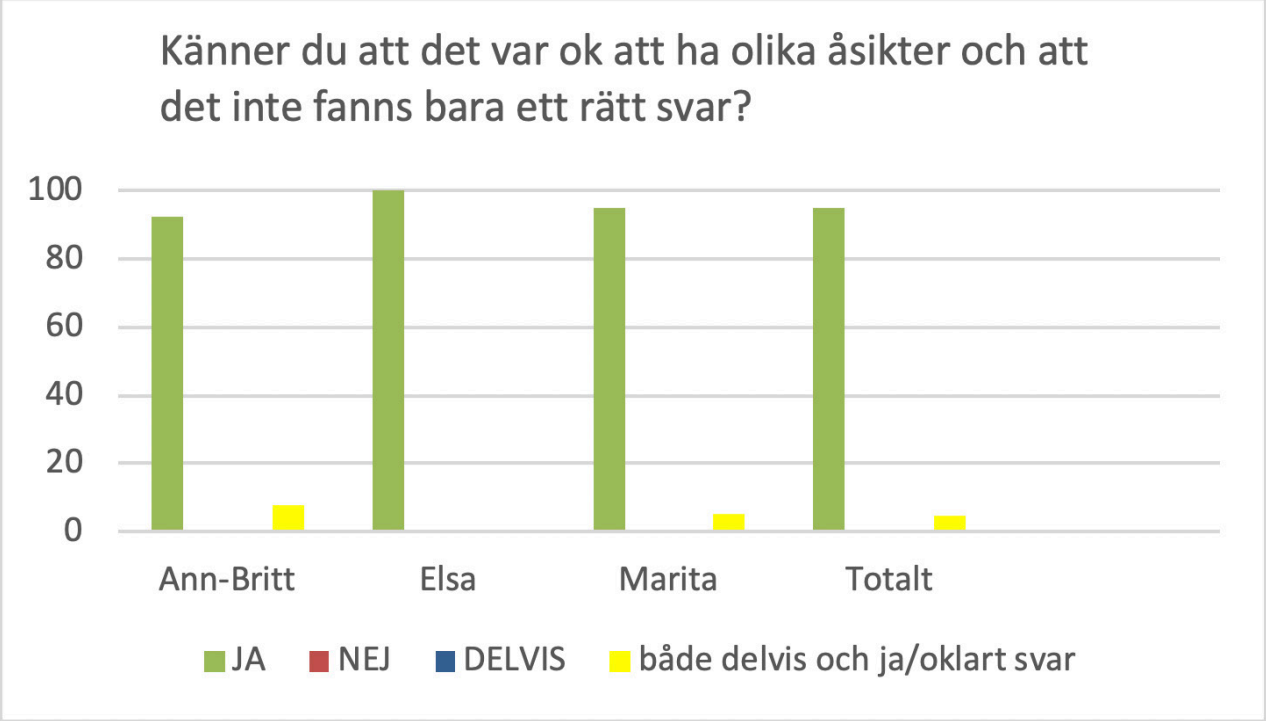
Fråga 3) Tabell 8
Kommentarer från Elsas klass

JA	(7/8 svar, 7/7 ingen kommentar)
NEJ	(0/8 svar)
DELVIS	(1/8 svar, 1/1 ingen kommentar)

Fråga 3) Tabell 9
Kommentarer från Maritas klass

JA	(12/20 svar) ”Det är egentligen väldigt viktigt för mig att koppla textens innehåll till mina egna erfarenheter och det gör jag”. ”Ja, det finns många tankar i texten och jag kopplar med en av dem”.
NEJ	(3/20 svar, 2/3 ingen kommentar) ”Jag har ingen tid för tankar jag måste svara tidig”.
DELVIS	(4/20 svar) ”Eftersom det var några frågor som jag var inte förstår”. ”Ja, någon jag hittar en svarar men någon jag funderar mycket att svara”. ”Jag kan inte säga ja eller nej”. ”Mellan känner mig nervös, och tänker vad är lärares frågor om jag förstå”.
Inget svar	(1/20 svar) ”Inte direkt, på grund av att jag är både morgonpigg och kvälls pigg samtidigt”.

Fråga 4) Diagram 4



Fråga 4) Tabell 10
Kommentarer från Ann-Britts klass

JA	(7/13 svar) ”Många svarade annorlunda men alla förklarade sina svårar”. ”Jag tror att alla är olika och tänkerna också. Nej det finns ingen rätt svar”. ”Varje person är annorlunda och har rätt att tänka på annorlunda sätt”.
NEJ	(0/13 svar)
DELVIS	(0/13 svar)
Både ja och delvis	(1/13 svar) ”Jag känner att var okej med många olika åsikter, men delvis vilken var det rätt svar i texten?”

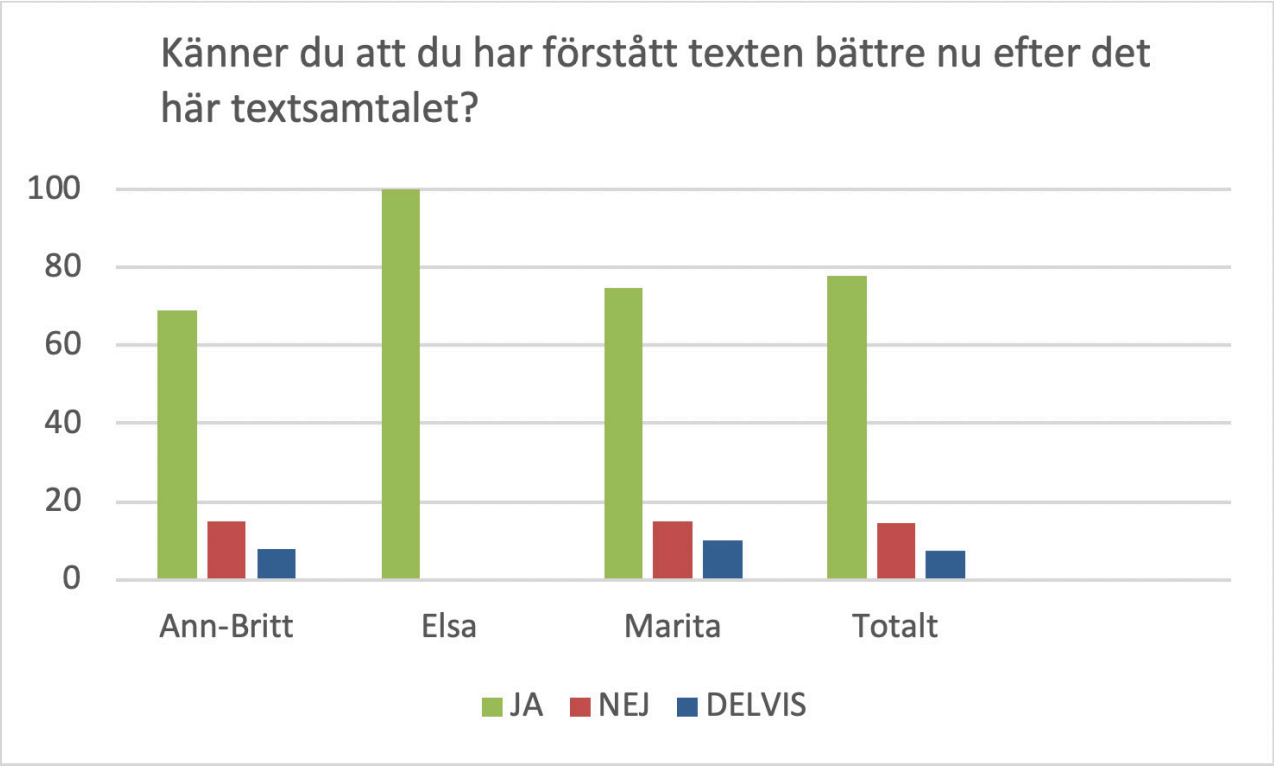
Fråga 4) Tabell 11
Kommentarer från Elsas klass

JA	(8/8 svar, 1/8 kommentarer) ”Det är också viktigt”.
NEJ	(0/0 svar)
DELVIS	(0/0 svar)

Fråga 4) Tabell 12
Kommentarer från Maritas klass

JA	(19/20 svar) ”Det är bra att eleverna kan ha olika åsikter eftersom vi är olika, vi kan få nya tankar och nya perspektiv”. ”Ja, på den här situationen det är bra att det inte fanns ett rätt svar. Jag kan förstår vad flesta av eleverna tänker så det bli bra för mig att utveckla min kunskap”. ”Det hjälper oss att diskutera och respekt varandra”. ”Att lyssna på olika åsikter är alltid bra och det fanns inte bara ett rätt svar”.
NEJ	(0/0 svar)
DELVIS	(0/0 svar)
Inget svar	(1/20 svar) ”Det är jätte bra att man kan säga olika idée”.

Fråga 5) Diagram 5



Fråga 5) Tabell 13
Kommentarer från Ann-Britts klass

JA	(9/13 svar) ”Jag kunde lyssna på olika möjligheter hur kan man förstå texten”. ”Som jag skrev innan jag förståde mer när jag lyssnade på andra. Jag var tveksam på några situationer i boken som blev klar när vi diskuterade”. ”De fanns några männingar i texten som inte jag förstod! Men efter samtalet fick jag mer förståelse”.
NEJ	(3/13 svar, 1/3 ingen kommentar) ”Inte själva texten, utan tolkningarna som olika människor kan ha av samma innehållet”. ”Nej, jag känner att jag fått höra olika tankar och åsikter om boken”.
DELVIS	(1/13 svar) ”Jag kan inte jämföra för att jag läste inte texten men delvis”.

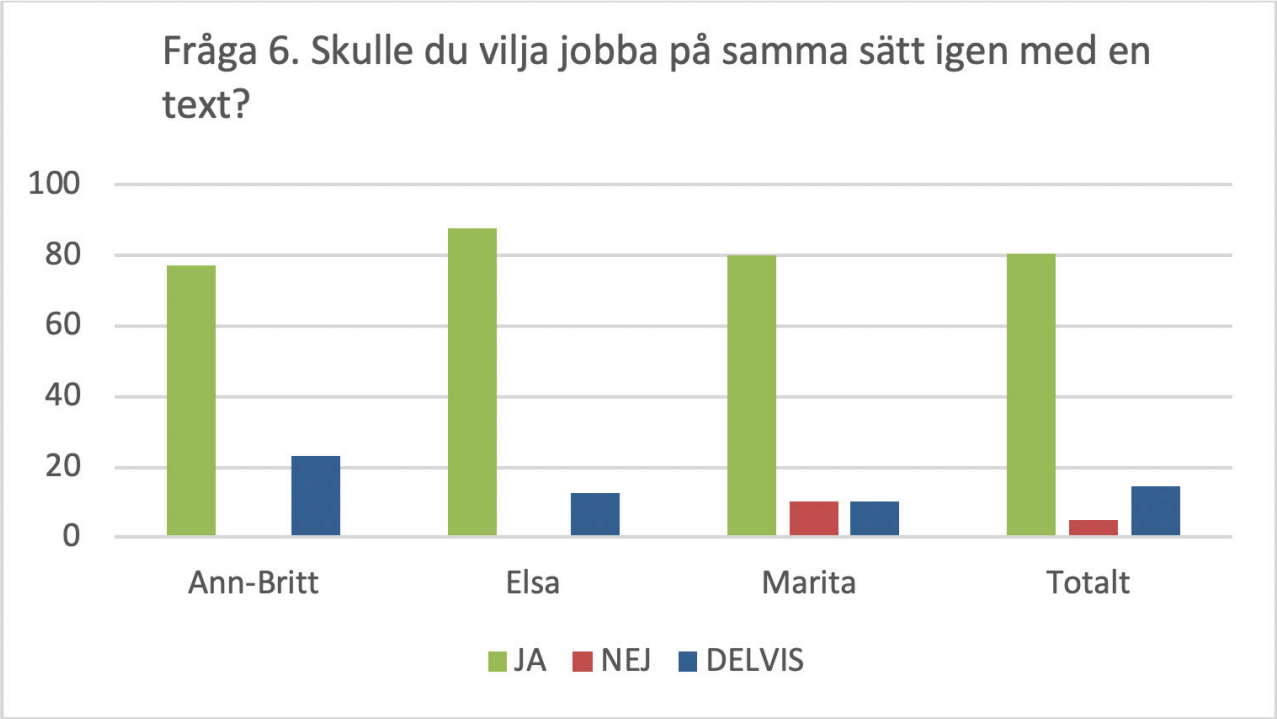
Fråga 5) Tabell 14
Kommentarer från Elsas klass

JA	(8/8 svar, (8/8 inga kommentarer)
NEJ	(0/8 svar)
DELVIS	(0/8 svar)

Fråga 5) Tabell 15
Kommentarer från Maritas klass

JA	(15/20 svar) ”Jag förstått texten mer nu än när jag läste själv”. ”Ja, absolut för att det finns några saker som jag har inte förstått, men efter samtalet gör det jättebra”. ”När många personer pratar av det samma texten vi har mer nya information”. ”Jag fick mer erfarenheter och mer kunskap om den här ämne. Textsamtalet mycket viktigt för mig att förstått texten”.
NEJ	(3/20 svar) ”Vi pratade för åsikter jag tror att när vi jobbar på gruppen bättre. ”Jag förstår texten redan”. ”Jag förstått redan texten men jag har haft olika idea och olika åsikt till texten”.
DELVIS	(2/20 svar) ”Efter som jag behover träna mer att läsa insendare”. ”En utan kommentarer”.

Fråga 6) Diagram 6



Fråga 6) Tabell 16

Kommentarer från Ann-Britts klass

JA	(10/13 svar) ”Det hjälper jättemycket eftersom ibland vi förstår inte alla innehålet alltid. Det är bra att vi sitta tillsammans och pratar om era åsikter om boken”. ”Jag tror det ett bra sätt att man kan jobba med en boken. Man kan kommentera innehållet med varandra”. ”Det är ett bra sätt att lyssna på andra elevernas kommentar, och därför om man inte har läst boken så man har möjlighet att veta vad innebar texten om”.
NEJ	(0/13 svar)
DELVIS	(3/13 svar, 1/3 ingen kommentar) ”Nästa gången skulle jag vilja att göra på annat sätt” (från person som svarat ja på allt annat). ”Det är säkert mer intressant än att få frågor om innehållet men ibland blev det för långsamt för mig, speciellt när många bara säger samma sak som andra – då blev det lite tråkigt och jag tappar lite intressen. Men definitivt bättre än att bara svara på frågor i gruppen. Det gjorde oss att tänka och koppla mer till våra erfarenheter och tänker/åsikter”.

Fråga 6) Tabell 17

Kommentarer från Elsas klass

JA	(7/8 svar, 1/7 kommentarer) ”Om de möjlighet”.
NEJ	(0/8 svar)
DELVIS	(1/8 svar, 1/1 ingen kommentar)

Fråga 6) Tabell 18

Kommentarer från Maritas klass

JA	(16/20 svar) ”Ja, jag hoppas att vi ska göra det igen eftersom jag ska förstå bättre”. ”Jag hoppas för att jag ska tänka bra lyssna på andra och mitt svenska språk ska bli bättre”. ”Ja det var roligt att lisna till varandra, det hjälpte mig att förstå texten bättre”. ”Jag tycker det är jättebra man träna prata och lära nya ord av varandra”.
NEJ	(2/20 svar) ”Eftersom det är bättre arbetar en grupp med klasskamrater så det är inte mycket nervös”. ”Jag ska vilja jobb passar mig och passar egen tid”.
DELVIS	(2/20 svar) ”Det är mycket bra erferenhet och bra idée men jag är mycket stresad så för mig litte svårt”. ”Inte allt men vi kan anvanda dena sätt. Jag tänker inte om sitta i grupp”.

Sfi-lärares komplexa planeringspraktik

Ylva Herou, Landskrona stad

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur lärare på Sfi resonerar om sin planeringspraktik med målet att utveckla elevernas förmåga att argumentera muntligt. Forskningsfrågorna som besvaras i studien är följande: ”Vilka styrdokument använder lärarna enligt egna utsagor när de planerar undervisningen i muntlig kommunikation?” och ”Hur resonerar lärarna kring länkningen mellan mål, aktiviteter och bedömning i planeringen för att ge eleverna förutsättningar att utveckla en argumenterande förmåga?” Studien är en empirisk undersökning som omfattar intervjuer med fyra Sfi-lärare.

Resultatet visar att Sfi-lärarna använde styrdokumenten för Sfi när de planerade sin undervisning i muntlig kommunikation. Lärarna visar också på flera framgångsrika strategier för att konstatera elevernas nuläge vilket är en god utgångspunkt för undervisningsplanering. Däremot är inte lärarnas planeringspraktik dokumenterad. Den länkade planeringen förutsätter att planeringen dokumenteras på ett formaliserat sätt så att lärandet kan följas över tid vilket inte var praxis för lärarna i den undersökta verksamheten. Detta medför svårigheter för såväl elever, lärare som skolledare att få en överblick över resultatet av undervisningen.

Nyckelord: Sfi, pedagogisk planeringspraktik, länkad planering, muntlig kommunikation, argumenterande förmåga

Bakgrund

Lärare på Komvux Svenska för invandrare (Sfi) har en komplex planeringspraktik vilket innebär att de ska ta hänsyn till tre från varandra fristående styrdokument. Dessa tre dokument är: *Den gemensamma europeiska referensramen* (GERS), *Läroplanen för vuxenutbildningen* (Lvux12) och *Kursplanen för Sfi*. Utbildningen är en avancerad språkutbildning där eleverna ska ges möjlighet att utveckla komplexa kommunikativa förmågor såsom den argumenterande förmågan. Planeringen ska passa för en verksamhet med ett kontinuerligt antagningssystem med frekventa antagningar, på upp till en gång per vecka, under löpande kurs. Kursstarten är individuell och eleverna examineras löpande mot kursmålen. Detta sammantaget gör att lärarna behöver ha en flexibel och tydlig planering för att elever, kollegor och skolledning ska kunna följa undervisningen.

Frågeställningar

Med utgångspunkt i de presenterade styrdokumenten är syftet med denna studie att ta reda på hur lärarna på Sfi resonerar kring sin planeringspraktik med syftet att eleverna i slutet på kurs D ska ha utvecklat en argumenterande förmåga. Studien bygger på intervjuer med verksamma lärare på Sfi. Forskningsfrågorna som ligger till grund för studien är:

- Vilka styrdokument använder lärarna, enligt egna utsagor, när de planerar undervisningen i muntlig kommunikation?
- Hur resonerar lärarna kring länkningen mellan mål, aktiviteter och bedömning i planeringen för att ge eleverna förutsättningar att utveckla en argumenterande förmåga?

Tidigare forskning

Anne Palmér (2008) undersöker i sin avhandling hur elever på gymnasial nivå utvecklar en resonerande förmåga genom undervisningen. Författaren framhåller att det är i synnerhet genom resonemang i undervisningen som elever på gymnasiet tar till sig ny kunskap. Med en resonerande förmåga kan eleverna värdera och jämföra ny kunskap med sina tidigare erfarenheter och sätta dem i relation till omvärlden. I studien dras slutsatsen att förmågan att föra resonemang är förknippad med studieframgång på

gymnasiet. I den fleråriga studien av undervisning i två klasser på gymnasiet kommer Palmér till slutsatsen att en explicit undervisning i förmågan att resonera leder till högre måluppfyllelse för eleverna. Samtidigt visar författaren att många flerspråkiga elever på gymnasial nivå har svårigheter att utveckla den resonerande förmågan.

Palmérs (2008) undersökning innefattar en annan målgrupp än den i föreliggande studie. Målgrupperna delar emellertid läroplan då Läroplanen för vuxenutbildningen (Lvux12) sträcker sig från Sfi till gymnasial nivå. Progressionen och skrivelserna i läroplanen visar hur förmågor utvecklas och bygger på varandra. På Sfis examinerande kurs D står det i kursplanen att eleverna i undervisningen ska utveckla förmåga att: "... framföra och efterfråga åsikter, tankar och information och successivt även argument." (Skolverket, 2018, s. 44).

När eleverna är godkända på Sfi kurs D har de möjlighet att fortsätta studera svenska som andraspråk på grundläggande vuxenutbildning. På den grundläggande vuxenutbildningen föreskriver styrdokumenten att eleverna ges förutsättningar att utveckla en resonerande förmåga. Den resonerande förmågan formuleras på följande sätt i kunskapskraven för svenska som andraspråk, nationell delkurs 4 på grundläggande vuxenutbildning: "Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang…" (Skolverket, 2018, s. 4). Genom att eleverna får förutsättningar att utveckla en argumenterande förmåga på Sfi ges eleverna möjlighet att utveckla en förmåga att resonera på grundläggande vuxenutbildning. Likafullt visar Palmér att den resonerande förmågan bygger på den argumenterande förmågan i följande citat: "Ett smågruppssamtal kan innehålla resonemang t.ex. i form av utforskande tal eller argumentationer…" (Palmér, 2008, s. 17).

Språkutvecklingen hos individen blir över tid allt mer komplex och kan enligt författaren beskrivas utifrån genrer. Utvecklingen sker progressivt från ett kontextbundet och vardagligt språk till ett alltmer funktionellt och kognitivt komplext språk som det vi finner i det diskursiva talet som innefattar både den argumenterande och resonerande förmågan (Palmér, 2008:19).

Gyllander Torkildsen (2016) ansluter i sin avhandling till den sociokulturella teoribildningen som utgår från att eleven skapar mening i sitt lärande i socialt samspel med kamrater och lärare (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 33). Det är angeläget att definiera elevens nuläge för att ta reda på vad eleven kan utföra på egen hand. Utifrån den kunskapen kan läraren planera för en undervisning i elevens närmaste/proximala utvecklingszon med stöttning av kamrater och lärare. Relevanta aktiviteter som gör undervisningen meningsfull för eleven underlättar för eleven att ta till sig ny kunskap. Kunskaper som är lösryckta från ett sammanhang eller inte bygger på tidigare kunskaper är svårare för eleven att lära sig (ibid.)

Det är genom att fokusera på vad det önskade resultatet av undervisningen ska vara som läraren utformar lär- och undervisningsaktiviteter. Planeringen ska vara konstruktiv på så sätt att resultatet av undervisningen ska koncentreras till vad eleverna ska kunna göra med sina kunskaper (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 21).

Ur ett globalt perspektiv konstaterar författaren att läroplanerna har blivit mindre inriktade på detaljkunskap och mer på att utveckla kognitiva förmågor hos eleverna (Gyllander Torkildsen, 2016, s. 34). Det har också fått inverkan på hur bedömningen används i undervisningen. Genom utgångspunkt i att utveckla förmågor hos eleverna har bedömningen blivit en formativ process för att utveckla och driva lärandet framåt (ibid.). Appel och Ernestam visar på att när läraren mäter framsteg och gör lärandet synligt för eleven påverkas elevens motivation och självbild på ett positivt sätt (2017, s. 19). Dessutom behöver läraren bedöma och kontinuerligt anpassa sin undervisning för att den ska kunna möta elevernas behov. Hattie (2012) menar att en formativ återkoppling är en av de viktigaste påverkansfak-

torer vi kan ge förutsättningar för i undervisningen (2012, s. 157-158). I återkopplingen kan läraren ge eleven förståelse för sitt nuläge och ge anvisningar för kortaste vägen till målet. Hattie (2012) framhåller vidare att om återkopplingen sker efter att undervisningen ägt rum så presenteras den i ett icke-autentiskt sammanhang och har en begränsad effekt.

Lärarnas val av bedömningskultur har stor påverkan på elevernas prestationer (Appel & Ernestam, 2017, s. 19). I skolan kan vi göra summativa och formativa bedömningar. En summativ bedömning berättar något om nuläget, var eleven befinner sig vid det givna bedömningstillfället i förhållande till målet. En formativ bedömning är en framåtsyftande bedömning som ger underlag för diskussioner om vad eleven behöver inrikta sitt fokus på i sin kunskapsutveckling (Hattie, 2012, s. 157f). Gyllander Torkildsen (2018) beskriver det på ett liknande sätt som att den formativa bedömningsprocessen syftar till att utveckla och forma elevernas lärande och ge läraren återkoppling på effekten av undervisningen (Gyllander Torkildsen, 2018, s. 6).

Metod

Här nedan presenteras metodvalet för studien vilket närmare bestämt är semistrukturerade intervjuer med lärare på Sfi.

Genomförande

För undersökningen genomfördes fyra intervjuer med verksamma sfi-lärare. Intervjuer används för det mesta i studier av enskilda fenomen som finns i skeenden, relationer och processer. (Cohen et al. 2011, s. 537). Med en sociokulturell kunskapssyn, som denna studie utgår från, skapas kunskap i social interaktion mellan individer med ett delat intresse (ibid. 2011, s. 409). Intervjun ses som ett utbyte mellan individer med ett gemensamt intresse och som ett sätt att producera och utveckla kunskap. Med utgångspunkt i lärarnas egna erfarenheter och utifrån studiens forskningsfrågor tog intervjuerna formen av ett samtal med guidande följdfrågor (Cohen et al. 2011, s. 412-414). I studier där forskaren använder en kvalitativ metod, som här med en intervjuundersökning, blir utgångspunkten personlig. Det medför risk för oavsiktlig påverkan på datan som forskaren i möjligaste mån bör ta hänsyn till (ibid.). På grund av risken för påverkan har framställningen betydelse för hur tillförlitlig forskningen framstår (Alvesson, 2011, s. 120). Nedan följer en beskrivning av genomförandet av intervjuerna och behandlingen av datan.

Lärarna i studien fick dagen före intervjun ta del av de övergripande intervjufrågorna som var följande: ”På vilket sätt använder lärarna styrdokumenten när de planerar för undervisning i muntlig kommunikation och förmågan att resonera?”, ”Vilka lärandemål, undervisnings-, lär- och bedömningsaktiviteter planerar lärarna för?”

I den första intervjufrågan ställdes frågan hur lärarna utformade en planeringspraktik för att ge eleverna möjlighet att utveckla en i första hand argumenterande förmåga som i sin tur ger förutsättningar för en resonerande förmåga. Den resonerande förmågan återfinner vi i kursplanerna för svenska som andraspråk på grundläggande- och gymnasial nivå. Dessa verksamheter delar läroplan och alltså övergripande syfte med Sfi. Formulerandet av forskningsfrågan och dess följdfrågor gav lärarna möjlighet att definiera vilka muntliga förmågor eleverna bör utveckla på Sfi för att ges goda förutsättningar att klara vidare studier. Lärarnas svar på frågan gav också en bild av deras förtrogenhet med styrdokumenten.

Rektorn på den aktuella enheten var informerad och positiv till att verksamheten beforskades. Dessa delar borgade sammanlagt för den tillgång till fältet som behövdes för att kunna samla in underlag till undersökningen (Cohen et al. 2011, s. 81–82).

Urval och dokumentation

I urvalsprocessen av lärare att intervjua var kriteriet att de skulle vara legitimerade lärare på Sfi och undervisa på någon av kurserna på Sfi, hela eller delar av sin tjänst. I kommunen där studien genomfördes fanns det en Sfi-verksamhet med kommunen som huvudman och sju verksamheter med privata huvudmän. Hos de privata aktörerna var det få behöriga lärare anställda vilket ledde till att kontakt togs med den kommunala verksamheten. Frågan om deltagande i studien ställdes till samtliga legitimerade lärare i verksamheten och fyra lärare tackade ja.

Ambitionen var att få ett urval utifrån ålder och kön men i kontakten med verksamheten visade det sig att alla legitimerade lärare var kvinnor med relativt lång erfarenhet av att undervisa. I texten har lärarna fiktiva namn.

Intervjuerna var mellan 25-45 minuter långa men lärarna ombads att avsätta tid uppemot en timme för att det inte skulle uppstå tidsbrist. Informanterna fick bestämma tid och plats för intervjuerna och samtliga valde sin egen arbetsplats under arbetstid.

De delar av intervjuerna som användes i texten transkriberades. Det gjordes genom att lyssna på inspelningarna och skriva ner de delar av samtalet som var relevant utifrån forskningsfrågorna (Bryman, 2018, s. 582). Svaren sorterades sedan utifrån rubrikerna Planeringspraktik och Länkad planering som utgick från forskningsfrågorna i studien.

Metoddiskussion

Mot den kvalitativa metoden anförs att den är subjektiv och i alltför liten del generaliserbar. Det gör att den kan kritiseras för att inte kunna förutsäga eller förklara samhällsfenomen i större skala (Bryman, 2018, s. 484). Det kan dessutom vara svårt att genomföra en liknande undersökning för att styrka ett fenomen eftersom det inte finns några vedertagna metoder för detta. Inriktningen på kvalitativa studier utgår dessutom ofta från de val forskaren gör utifrån personliga intressen och i interaktionen på fältet (ibid.). Detta sammantaget gör att det inte går att dra några generella slutsatser av den genomförda studien. Däremot kan den visa på en tendens som kan följas upp i större studier.

Intervjuer med kvalitativ ansats ger endast ett litet antal personer möjlighet att bidra till studien. Tillförlitligheten i denna studie hade varit högre om ett större antal lärare på Sfi intervjuats än de fyra som ingick i studien.

Resultat & Diskussion

Analysen gjordes genom att dela upp det transkriberade intervjumaterialet och se vilka kategorier som svarade mot frågeställningarna i syftet. Kategorierna som var intressanta utifrån frågeställningarna var; planering, kommunikativ förmåga/argumenterande förmåga och formativ bedömning/bedömning för lärande. Genom att granska intervjumaterialet med utgångspunkt i den tidigare forskning som anges under rubriken Tidigare forskning bekräftades en del antaganden medan andra förblev obesvarade. De delar som förblev obesvarade redogörs för under rubriken Framtida forskning. Härunder följer det analyserade intervjumaterialet med teoretiskt avstamp i den forskning som redogjorts för tidigare. Materialet analyseras under rubrikerna Planering, Kommunikativ förmåga och Formativ bedömning.

Planering

Samtliga lärare använde ett eller flera av styrdokumenten för Sfi när de planerade sin undervisning. Det förekom vid ett par tillfällen i intervjuerna att lärarna inte nämnde alla dokument när de berättade om sin planeringspraktik och vid ett par tillfällen blandade ett par av lärarna ihop dokumenten eller hänvisade till fel dokument. Med uppföljande frågor resonerade dock samtliga lärare sig fram till det korrekta dokumentet. Flera av lärarna underströk hur viktiga styrdokumenten var för deras planering. Det var framförallt Lvux12 och GERS som en del av lärarna inte var förtrogna med.

Kursplanen för Sfi hade nyligen reviderats vid tiden för studiens genomförande och lärarna berättade att arbetslaget arbetade med att implementera och bli förtrogna med revideringarna. Arbetslaget hade ett pågående arbete där de bröt ner kunskapskraven till lätt svenska med kvalitetsexempel för att kunna ge eleverna utökad förståelse för styrdokumenten. Två av lärarna sa att de arbetade mycket med de nedbrutna kurskraven med eleverna för att göra dem medvetna om målen för studierna. Egentligen var det kunskapskraven och inte målen för undervisningen som de hade konkretiserat för eleverna.

I intervjuerna framkom att lärarna underströk vikten av att ta reda på och tillämpa strategier för att fastställa elevens nuläge. Att konstatera ett nuläge och utifrån det sätta målen för undervisningen är en förutsättning för att kunna planera sin undervisning och utföra sitt uppdrag som lärare menar forskaren Gyllander Torkildsen (2017, s. 157).

Samtliga lärare berättade om en verksamhet med kontinuerlig omsättning av elever varje vecka. Lärarna menade att planeringen av undervisningen komplicerades eftersom det var stor omsättning av elever i gruppen. Med en icke-formaliserad planeringspraktik var risken stor att lärarna missade läroplansmål och fick ett alltför litet underlag för att kunna utvärdera sin praktik. Undervisningen planerades från vecka till vecka vilket skapade svårigheter för såväl, elever, lärare som skolledare att få en överblick.

Den länkade planeringen förutsätter en systematisk dokumentation så att lärandet kan följas över tid vilket inte var praxis för lärarna i den undersökta verksamheten. Eftersom lärarna inte hade en formaliserad planeringspraktik med utformandet av lärandemål utifrån styrdokumenten fanns ingen länkning mellan mål, aktiviteter och bedömning i planeringen. Istället berättade lärarna att det fanns ett pågående arbete i arbetslaget på Sfi med att bryta ner och konkretisera kunskapskraven för eleverna. Samtliga lärare uppgav att det är den frekventa omsättningen på elever som gjorde det svårt att ha längre planeringar. De uppgav att de ofta fick göra förändringar i planeringen och valde då att inte ha något nedskrivet utan istället hålla planeringen i minnet.

Kommunikativ förmåga

I kursplanen för Sfi finns det i skrivningarna ett progressivt ökande krav på att kunna sätta ord på sina tankar från kurs A till kurs D. På kurs C och D går det att läsa hur Skolverket i kursplanen för Sfi uttrycker utvecklandet av förmågan med en stegvis ökande komplexitet när eleverna ska utveckla förmågor att: "... framföra och efterfråga åsikter, tankar och information och successivt även argument." (Skolverket 2018, s. 44). Lärarna visade i intervjuerna att de var förtrogna med styrdokumenten i sin planering av undervisningen i förmågan att argumentera. Lärarna gav på så sätt eleverna förutsättningar att utveckla de komplexa förmågor som beskrivs under artikelrubriken Bakgrund. Exempel på dessa beskrivna förmågor är att kunna framföra och efterfråga åsikter och motivera ett ställningstagande (Palmér, 2010, s. 23; Dysthe 2003, s. 36).

De intervjuade lärarna gav olika exempel på hur de använde gruppen som stöttning i både undervisning och bedömning. Samtliga lärare i studien arbetade utifrån sociokulturell teori med utgångspunkt i att lärande sker i samspel med andra (Gyllander Torkildsen 2016, s. 33). Två av lärarna arbetade mycket medvetet med gruppen som ett stöd och en förutsättning för lärandet. Flera av lärarna använde undervisningstillfällena med en heterogen grupp som ett tillfälle för stöttning i den närmaste utvecklingszonen (Gibbons, 2010, s. 17; Dysthe, 2003, s. 82). Lärarna uppgav att de planerade för en språkutvecklande undervisning som byggde på interaktion vilket gav den muntliga kommunikationen stort utrymme.

Formativ bedömning

Elevgrupperna på Sfi påbörjade och avslutade sina studier på individuell basis vilket ställde krav på lärarna att använda sig av modeller och arbetssätt som gjorde att de kunde återkoppla till eleverna kontinuerligt. Samtliga lärare uppgav att de bedömde och återkopplade till eleverna i en framåtsyftande

formativ process. Lärarna uppgav att de även gjorde summativa bedömningar med det nationella provet som ett exempel på detta.

En av lärarna berättade att hon visserligen återkopplade till eleverna i en formativ process men att hon valde att ge återkopplingen enskilt. Hon sa: "kanske inte efter varje lektion, det går inte, men ofta" (Pia 181210). I intervjun framkom att läraren tyckte det var viktigt att återkopplingen inte skedde inför andra utan enskilt i individuella samtal. Övriga lärare berättade att de försökte ge återkoppling direkt i interaktionen. De menade att det gav mest effekt om de kunde visa eleven språkliga alternativ i en autentisk talsituation.

Flera av lärarna använde kamratåterkoppling och heterogena samarbetskonstellationer för att erbjuda stöttning i elevens närmaste utvecklingszon. På frågan om de hade gemensamt framtagna kriterier för vad de skulle ge respons på och hur den skulle framföras framgick det av lärarnas svar att det var ett utvecklingsområde som inte fanns på plats.

Lärarna gav delvis olika svar på hur de utformade sin bedömningspraktik. Läraren Pia valde att återkoppla i enskilda samtal med eleverna vilket inte kunde ske ofta eftersom hon då måste lämna gruppen. Mona använde assistenter till att organisera klassrumsarbetet på ett sådant sätt att hon kunde ha enskilda samtal medan assistenterna ledde arbetet i den stora gruppen. Anna och Rita valde att återkoppla med hög frekvens och i den pågående muntliga interaktionen. Appel & Ernestams (2017) forskning visar att lärarens bedömningspraktik har stor inverkan på elevens prestation och motivation (se Bakgrund). Bedömningen har det dubbla syftet att dels forma elevernas lärande dels att ge återkoppling på lärarens undervisning menar Gyllander Torkildsen (2018, s. 6). Samtliga lärare i studien återkopplade formativt under kursens gång, dock med olika frekvens och organisering.

Analysen indikerar att de lärare som valde att återkoppla i den autentiska situationen, när eleverna tränade på sin kommunikativa förmåga, uppnår en större effekt än de som valde att återkoppla skilt från lärsituationen i enlighet med Hatties studier (2012, s. 157). Anledningen till att återkopplingen fick sämre effekt beror på att det uppstod en lucka mellan undervisning och återkoppling. Bedömningen tangerade också att bli summativ då den gavs vid ett tillfälle när eleven inte samtidigt var engagerad i en kommunikativ aktivitet och kunde låta återkopplingen påverka produktionen.

Gyllander Torkildsen (2017) menar att bedömningen kan användas till att utvärdera elevernas arbete och ge återkoppling på lärarens undervisning. Utöver det kan bedömningen också ge underlag för att utvärdera kvaliteten på hela verksamheten (Gyllander Torkildsen, 2017, s. 154). Eftersom lärarna inte dokumenterade sin planering kunde inte utomstående följa hur lärarna reviderade för att följa elevernas lärande. Det innebar att det kunde uppstå avbrott i undervisningen vid t.ex. lärarbyte eller sjukdom då lite eller inget fanns dokumenterat. Det gjorde också att det var i stort sett omöjligt att analysera framgångsrika och mindre framgångsrika utfall av undervisningen. Risken blev att alla resultat endast kunde utläsas på individnivå och att förändringar i lärmiljön inte gick att följa. I en odokumenterad planeringspraktik fanns det inte möjlighet för lärarna att ställa framåtsyftande frågor och på så sätt analysera och utveckla sin undervisning.

Slutsatser & Diskussion

Lärarna använde styrdokumenten när de planerade sin undervisning men det var i synnerhet kunskapskraven i kursplanen för Sfi de använde frekvent. Syftestexten i kursplanen, Lvux12 och GERS användes till mindre del och kunskapen om hur dessa dokument skulle användas varierade hos lärarna. Om lärarna valde att endast planera sin undervisning utifrån kunskapskraven i kursplanen för Sfi riskerade undervisningen att inte få rätt syfte över tid. Det innebar att den långsiktiga planeringen fick en för låg komplexitet vilket hämmade elevernas möjlighet att utveckla förmågor med hög kognitiv komplex-

itet. Exempel på en sådan komplex förmåga är den av Palmér (2008) beskrivna förmågan att resonera som är avgörande för studieframgång på gymnasial nivå.

Lärarna utgick inte från lärandemål i sin undervisning, åtminstone inte dokumenterade sådana. Utan lärandemål fanns ingen länkning mellan lärandemål, aktiviteter och bedömning utöver den som fanns i den enskilde lärarens huvud. Sammantaget var inte lärarnas planering länkad då det inte fanns en systematisk dokumentation av utgångsläge och mål för undervisningen. Dessa delar är utgångspunkter för att planera en relevant och meningsfull undervisning som ger eleverna förutsättningar att utveckla ny kunskap i enlighet med Gyllander Torkildsens forskning (2016, s. 33). Utöver att undervisningen riskerade att hålla en för låg komplexitetsnivå innebar lärarnas planeringspraktik att det fanns en betydande risk att viktig information om eleverna försvann vid undervisande lärares frånvaro.

Det var ett faktum att lärarna, med ett undantag, valde att inte dokumentera sina planeringar. Den höga omsättningen på elever, flera och mer eller mindre abstrakta styrdokument samt den heterogena elevgruppen var förklaringar som lärarna gav på att de inte dokumenterade sin planering. I och med att det inte fanns några planeringar att följa över tid var det svårt att reflektera över och analysera effekten av lärarnas undervisning. Resultatet av lärarens undervisning kan, enligt forskaren Gyllander Torkildsen (2018, s. 6), ses som en återkoppling på hur effektiv den är. Både planeringar och de anpassningar som behövde göras för elevgruppen fanns bara i lärarnas minne. Exempel på god undervisning och framgångsrika arbetssätt riskerade att bli osynliga och goda resultat kunde bara relateras till en individuell lärargärning eller elevgruppens förkunskaper.

Bedömningen av undervisningen kan, som ovan nämndes, användas som ett sätt att utvärdera effekten av undervisning (Gyllander Torkildsen, 2018). Utöver detta är den framåtsyftande bedömningen, enligt Hattie (2012,) också en startpunkt för eleverna när de ska rikta in fokus på studierna och konkretisera delmål. Valet av bedömningskultur har enligt forskarna Appel & Ernestam (2017) stor inverkan på elevernas resultat. Utan en formaliserad planeringspraktik förlorar verksamheten en avgörande påverkansfaktor på elevernas lärande. Den formativa återkopplingen riskerar att bli felaktig om elevernas nuläge inte finns korrekt dokumenterat vid t.ex. ett lärarbyte eller om det inte finns dokumenterade mål för undervisningen vilket beskrivs av Hirsch och Linberg (2015, s. 8).

Ett gemensamt förhållningssätt till planeringspraktiken ger både lärare och elever stöttning i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen som syftar till att utveckla de förmågor som eleven behöver för att kommunicera muntligt. Lärarna behöver ge förutsättningar för att planeringspraktik och arbetssätt som stöttar inlärningen genomsyrar undervisningen i klassrummet. Med en genomtänkt planering och en förtrogenhet med styrdokumenten som reglerar skolformen ger lärarna förutsättningar för ett lärande som tillvaratar elevernas behov och intressen. En undervisning som successivt utvecklar komplexa kognitiva modeller är framåtsyftande och förbereder eleverna för ett livslångt lärande.

Framtida forskning

Det hade varit intressant i en fortsatt studie att i samarbete med lärarna ta fram en planeringsmall för Sfi. Lärarna har flera och varierade strategier för att ta reda på elevernas nuläge och att anpassa sin undervisning därefter. En planeringsmall skulle kunna ta fasta på dessa framgångsrika strategier och formalisera dem för hela arbetslaget och i förlängningen komma andra Sfi-verksamheter tillgodo. Genom ett dokumenterat nuläge och formulerandet av lärandemål, aktiviteter och bedömning i en mall hade verksamheten kunnat följa lärandet och ta tillvara de goda exemplen och sprida dem.

I styrdokumenten för Sfi står det att undervisningen ska utgå från elevernas behov och intressen. Graden av inflytande som eleverna till lärarna på Sfi hade förblev okänd då frågan inte kom upp i intervjuerna men utgör också ett tänkbart framtida område för en ny studie.

Referenser

Appel, Christin & Ernestam, Åsa (2017). *Olika är normen: att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.

Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3 Stockholm: Liber.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. 7. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.

Gyllander Torkildsen, Lisbeth (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet: enkelt i retoriken, svårare i praktiken : elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. Diss. (sammanfattning) Göteborg : Göteborgs universitet, 2016

Gyllander Torkildsen, Lisbeth (2018). *Elevdelaktighet i en formativ process,* Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på internet: https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a2803c/1529488516594/gyllander_artikel_elevdelaktighet_i_formativ_process_2018.pdf (hämtad 190806)

Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Hirsh, Åsa & Lindberg, Viveca (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet: http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-120536

Palmér, Anne (2010). *Muntligt i klassrummet: om tal, samtal och bedömning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Palmér, Anne (2008). *Samspel och solostämmor : om muntlig kommunikation i gymnasieskolan = Interacting and going solo : on oral communication in upper secondary schools,* Uppsala: Uppsala universitet : Swedish Science Press [distributör].

Skolverket (2009). *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Stockholm: Skolverket.

Tillgänglig på Internet: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2144

Skolverket (2018). *Kursplan för Sfi*, Stockholm.

Tillgänglig på Internet:

https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi#anchor1

Skolverket (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen*. Andra upplagan (2017). [Stockholm]: Skolverket.

Tillgänglig på internet:

https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-gymnasial/laroplan-for-vux-och-amnesplaner-for-komvux-gymnasial/laroplan-lvux12-for-vuxenutbildningen

Kunskapsintegration som en nödvändig del i varaktig skolutveckling

Matilda Persson Sjödell, Burlövs kommun

Sammanfattning

Syftet med denna artikel är att undersöka hur man kan organisera sig för kollektivt intelligenta organisationer med mål att få en fördjupad skolutveckling. Kan en organisation skapa en mer varaktig skolutveckling som syns i elevernas resultat genom att öka läraren reflektionsförmåga, relationsförmåga, representationsförmåga och integrationsförmåga? Våren 2016 bildades ett centralt team, Kvalitetsteamet. Teamets arbete utgick från Helen Timperleys lärandecykel. En utvärdering våren 2017 visade dock att Timperleys lärandecykel inte ensamt kunde ge det stöd som ett utvecklingsarbete behövde. Studien visar istället att Timperleys lärandecykel *tillsammans* med teorierna om kollektiv intelligens och kunskapsintegration skulle kunna ge verktyg till en mer fördjupad och varaktig skolutveckling. Metoden som används i denna undersökning är fältanteckningar och en skriftlig intervju med öppna frågor, tillsammans med elevresultat.

Nyckelord: Kollektiv intelligens, Kunskapsintegration, Professionellt lärande, Lektionsutveckling, Systematiskt kvalitetsarbete

Bakgrund

Skolan arbetar liksom andra verksamheter ständigt med att utveckla sig. Stora summor pengar har, från politiskt håll investerats i professionell utveckling för lärare. Tyvärr har dessa investeringar inte lett varken till förbättrade elevresultat eller ökat elevengagemang. Ofta har dessa satsningar inte heller upplevts som särskilt relevanta för lärarna (Timperley, 2013). När Burlövs kommun 2016 skulle sjösätta nya utvecklingsinsatser med syftet att höja måluppfyllelsen i kommunen ställde sig därför utbildningsförvaltningens kvalitets- och utvecklingschefen frågan: Hur arbetar vi mest effektivt för lärarnas professionella utveckling och undervisningsutveckling?

Burlövs kommun hade före 2016 arbetat i tre år tillsammans med skolkonsult Ulla Wiklund. Detta kvalitetsarbete skedde tillsammans med lärarna i klassrummen och fokuserade på lärarnas reflektioner av skeenden i undervisning, vilket tillsammans med andra insatser ledde till att skolornas resultat förbättrades avsevärt (Alice Wanger, 2019, september). Det var erfarenheterna av detta samarbete, som vittnade om att det fanns stora vinningar med att lärare och skolutvecklare arbetade tillsammans i klassrummet, och tron på vikten av att hitta varje människas proximala utvecklingszon för att faktiskt förändring ska kunna ske (Vygotskji, 1978) som blev utgångspunkter för det fortsatta arbetet i kommunen.

De valda utvecklingsinsatserna baserades också på forskning presenterad i boken *Det professionella lärandets inneboende kraft* (Timperley, 2013). Timperley (2013) beskriver vilken effekt olika utbildningsinsatser har haft på den faktiska undervisningen och följaktligen på elevernas resultat. Timperley menar att utgångspunkten för vilken fortbildning som köpts in ofta har grundats sig på lärares upplevda behov, eller ännu värre ledningens upplevda behov, snarare än en analys gjord utifrån elevernas faktiska behov, vilket är avgörande för att fortbildningens resultat verkligen ska ge effekt på elevernas resultat (Timperley, 2013). Vidare belyser hon även vikten av att de undervisande lärarna får möjlighet att dels reflektera och analysera sitt görande men också möjligheten till direkt praktiskt stöd i klassrummet (Timperley, 2013).

Med utgångspunkt i de erfarenheterna gjorda av det operativa arbetet tillsammans med skolkonsulten och av Timperleys forskning bildades under våren 2016 ett centralt team, Kvalitetsteamet. Kvalitetsteamet består år 2019 av sju legitimerade lärare, varav en också är kommunens lektor. Med centralt team

menas i detta fall ett team som placeras ut på skolorna utifrån behov under terminslånga uppdrag (som i vissa fall kan förnyas efter en termin) för att stötta utvecklingsarbetet i praktiken. Lärarna i Kvalitetsteamet har därför inte respektive rektor som chef, utan kvalitets- och utvecklingschefen i kommunen. Det centrala teamet ska förutom det direkt operativa arbetet i klassrummet, även agera stöd i de analyser som utförs i de olika skolverksamheterna, vilka annars kan vara svåra att genomföra utan professionellt stöd. Analyser och förändringar görs löpande. Teamets arbete har utformats utifrån Timperleys lärandecykel som en del i skolornas redan existerande systematiska kvalitetsarbete.

Teamets arbete

Teamets arbete är en del av skolornas systematiska kvalitetsarbete där Kvalitetsteamet jobbar utifrån ett årshjul (se bilaga 2) Det är därför viktigt att poängtera att arbetet görs tillsammans med de olika skolenheterna. Teamets arbete följer Timperleys lärandecykel (se bild 1). Steg ett och två i vilken analysen av elevresultaten och lärarnas analys av vad de utifrån dessa behöver stöd kring att utveckla, görs i huvudsak på skolenheterna och utgör också bakgrunden till varför teamet kopplas in på en skola. Lärare från Kvalitetsteamet är sedan aktiv i framförallt steg tre till fem i vilka läraren/lärarna på enheten och läraren från Kvalitetsteamet planerar, genomför, reflekterar kring och utvärderar undervisningen tillsammans.

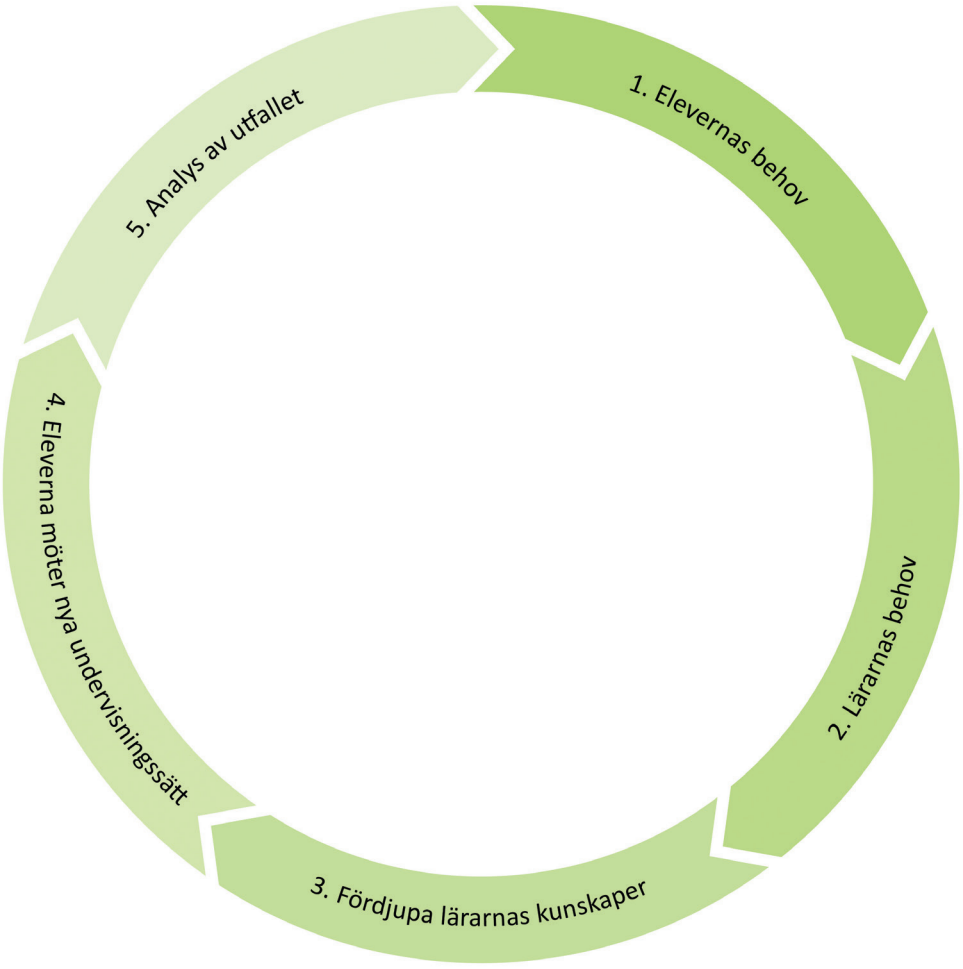


Bild 1: Undersökande och kunskapsbildande cykel för lärare, som syftar till att främja viktiga elevresultat. (Timperley, 2013 s.33)

Kvalitetsteamet utvärderades år 2017 av externt konsultföretag. I utvärderingen stod det att stödet som Kvalitetsteamet erbjuder skolorna upplevdes stärka utveckling och att stödet var operativt, verksamhetsnära och därmed flexibelt och situationsanpassat. I utvärderingen framgick det att teamets arbete påverkade de grupper de arbetade i och med. Förändringen såg ut att vara mer varaktig där Kvalitetsteamet inte bara hade varit operativt i klassrummet utan också på andra nivåer i form av deltagande i planering inför lektioner, som reflektionsstöd efter lektioner och som en aktiv part vid arbetslagskonferenser och studiedagar (Bättra och Spira, 2017).

För att ytterligare förstå detta tog Kvalitetsteamet stöd i Runsten och Werrs (2016) teorier om kollektiv intelligens och kunskapsintegration. Runsten och Werr (2016) presenterar genom sina teorier om kollektiv intelligens och kunskapsintegration ett delvis nytt sätt att se på grupper och gruppers behov för att dessa ska kunna fungera optimalt, bli intelligenta. Kvalitetsteamet kom att arbeta mer medvetet med dessa teorier för att ytterligare utveckla Kvalitetsteamets arbete mot bestående förändringar i verksamheterna. På det viset präglas Kvalitetsteamets arbete av Timperleys lärandecykel tillsammans med teorierna om kollektiv intelligens och kunskapsintegration. Det fanns i teamet ett behov för fördjupad förståelse hur ett sådant arbete kan påverka varaktig skolutveckling.

Syftet med denna artikel är att undersöka hur man kan organisera sig för kollektivt intelligenta organisationer med mål att få en fördjupad skolutveckling. Det ställs en följande forskningsfråga – Kan en organisation skapa en mer varaktig professionsutveckling som syns i elevernas resultat genom att öka läraren reflektionsförmåga, relationsförmåga, representationsförmåga och integrationsförmåga?

Kunskapsintegration och kollektiv intelligens

I detta avsnitt beskrivs och presenteras Runsten och Werrs teorier om kunskapsintegration och kollektiv intelligens i korthet. Att göra om och utveckla är ingenting som kommer lättvindigt för de flesta av oss. Tvärtom är det ofta en utmanande process som ställer höga krav på oss som individer (Runsten & Werr, 2016). I ett arbete med utveckling och förändring är det lätt att endast se till analyserna, metoderna och resultaten, men för att resultaten ska komma krävs också att människor känner sig trygga och i vissa fall kan det krävas att en viss grupps kultur förändras och utmanas. Detta var också någonting som lärarna i Kvalitetsteamet hade fått erfarenheter kring och de upptäckte att de kunde påverka hela arbetslag och vidare skolors kultur positivt, men inte alltid.

Runsten och Werr (2016) slår hål på myten om att en grupp alltid får bättre resultat en ensam individ. I själva verket har det visat sig att en illa fungerande grupp, eller mikrosystem som Runsten och Werr (2016) kallar det, presterar sämre än om en ensam kompetent individ skulle göra samma jobb. Däremot kan en väl fungerande grupp som är kollektivt intelligenta prestera långt över det en ensam individ skulle kunna göra. För att gruppens resultat ska bli bättre än den enskilda individens resultat krävs att gruppen blir intelligent. Och för att den ska bli det krävs det att där sker en kunskapsintegration (Runsten & Werr, 2016) Det behöver inte handla om formella grupper såsom till exempel ett arbetslag, utan kan även handla om en grupp lärare som till exempel sitter i samma arbetsrum, eller som undervisar samma klass etc. Dessa informella grupper har de valt att kalla mikrosystem.

Bilden(Bild 2) nedan är en schematisk bild över vilka delar som krävs för att en grupp ska bli kollektivt intelligent (Runsten & Werr, 2016) och kunskapsintegration ska ske. I en kollektivt intelligent grupp finns utrymme för innovation och nytänkande och är dessutom en effektiv och trygg grupp. Det är också en grupp vars förmåga att effektivt processa den kunskap som finns i gruppen, det Runsten och Werr kallar för kunskapsintegration, är hög. Hur intelligent en grupp är alltså en tydlig indikation på vilken kvalitet som gruppens arbete kommer att ha. Individernas intelligens däremot är betydligt mindre viktigt.

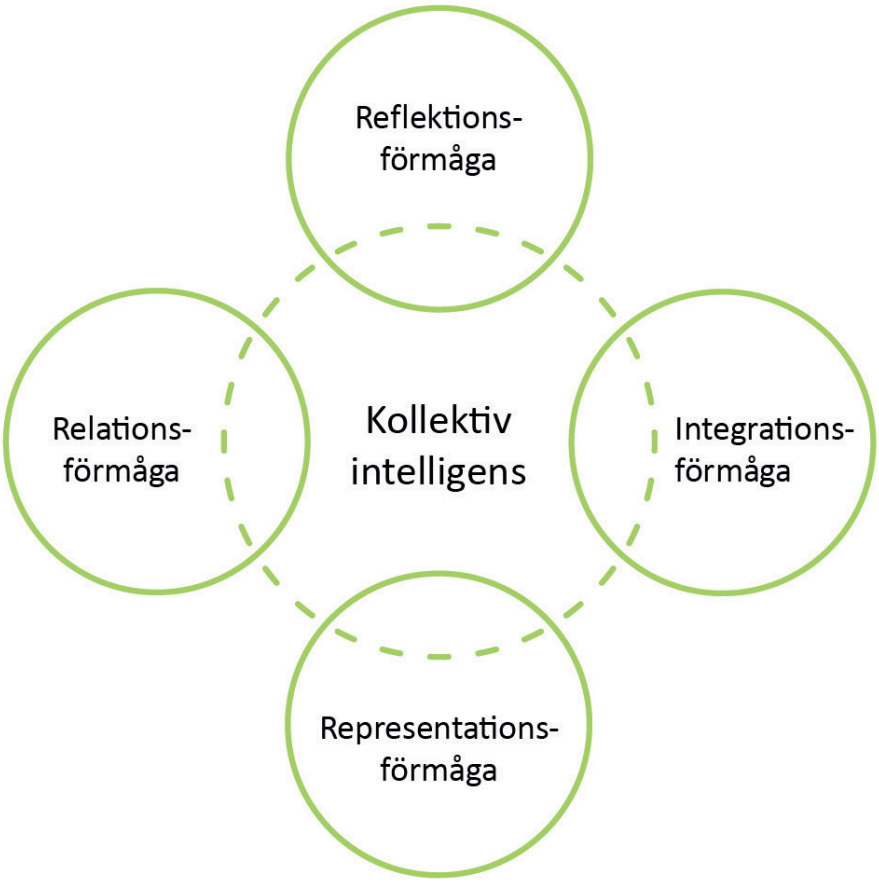


Bild 2: Hämtad från Bygga starka team – att utveckla kollektiv intelligens, en inspelning med Philip Runsten, presenterat av motivation.se på Youtube 20171220 https://youtu.be/K2dJ7watn_s

Reflektionsförmåga och representationsförmåga

Förmågan att reflektera tillsammans och att utifrån dessa reflektioner nå ny kunskap och nya insikter är avgörande för hur innovativ en grupp är. Representation, menar Runsten och Werr (2016) handlar om på vilket sätt vi förstår varför vi är här. Vår representation behöver vara komplex och till stora delar samstämmig för att vi ska kunna agera mest effektivt. Detta innebär till exempel att om vi sitter i ett möte behöver vi vara överens om varför vi är där. Det är lätt att tro att vi generellt är det, men Runsten och Werr menar att vi allt för ofta antar att vi är överens utan att faktiskt veta. Om vi inte är överens om varför vi är där eller kring vilket problem vi faktiskt är där för att lösa, så kommer vi att prata förbi varandra och risken för ovilja att förstå varandra ökar. För att undvika detta behöver gruppen använda sin reflektionsförmåga genom att ställa frågor för att förstå. På detta sätt kan vi nå en bättre och mer komplex förståelse för ett problem och då också nå fler och mer innovativa lösningar på detsamma. Representationen ger ökad överskådlighet och mening i komplexa organisationer.

Reflektionsförmåga och representationsfömåga är alltså avgörande för att nå det som leder till tidigare nämnd kunskapsintegration. Förmågan att utbyta tankar som skapar nya tankar som ingen hade innan. Förmågan att tillsammans ha ett utforskande förhållningssätt och att tillsammans skapa en gemensam bild av vad det är gruppen ska göra så att när alla sen går ut och jobbar, så jobbar de faktiskt mot samma mål (Runsten & Werr, 2016).

Integrationsförmåga och relationsförmåga

Integrationsförmåga och relationsförmåga är i sin tur grundförutsättningarna för att en grupp ska kunna bli kollektivt intelligent. Integrationsförmåga handlar om att öka förståelsen i gruppen om att gruppen i sig inte är en egen enhet, utan ett resultat av varje individs handlande och beteende. Detta för att öka möjligheterna för att individerna ska uppleva större motivation och förmåga till att bidra till en ökad integrationsförmåga. Relationsförmågan handlar i grund och botten om social trygghet. En trygghet som behöver vårdas och utvecklas för att någonting av det andra ska fungera.

Det är till lätt att säga att det är en styrka med olikheter. Sanningen är att det är svårt att jobba med människor som är väldigt olika oss och de flesta av oss har ett inbyggt motstånd (Runsten & Werr, 2016). Det är därför inte självklart att olikheter upplevs som någonting positivt och är det inte heller förrän gruppen faktiskt kan använda sig av just olikheterna. Avgörande blir då gruppens faktiska förmåga att relatera och diskutera sina olikheter. Stor olikhet är det bästa när det fungerar. Hur gruppens deltagare talar om gruppen blir en tydlig indikator på hur gruppen mår och huruvida gruppen ser sig som ett team eller ej. Till detta kommer förmågan att se och använda sig av alla i gruppen. Att se att det är vad vi alla gör som är gruppen och att en individs görande eller attityd kan förändra och påverka hela gruppen.

Under tre år har Burlövs kommun satsat på ett centralt team i vårt arbete med att stötta lärare i deras professionsutveckling och som ett stöd i skolornas systematiska kvalitetsarbete. Under åren har teamet upptäckt att resultaten har varierat. Genom våra analyser såg vi att det fanns ett behov av ytterligare förstå de processer som vi var med och satte igång i arbetslagen och på skolorna. Genom att öka kunskapen om och medvetenheten kring kollektiv intelligens och kunskapsintegration har teamet kunnat se en tydlig utveckling av det arbete vi har gjort.

Genomförande & Metod

Det är mot beskrivningarna ovan jag undersöker på vilket sätt ett medvetet arbete utifrån Runsten och Werrs teorier om kollektiv intelligens och kunskapsintegration (2016) kan organiseras för att få till en fördjupad och bestående skolutveckling. I detta arbete har jag valt att följa ett uppdrag som pågick under en termin och undersöka hur den deltagande läraren uppfattade vad som var det som gav de positiva elevresultaten och på vilket sätt hen upplever att samarbetet påverkat hens undervisning.

Uppdraget innebar att en lärare från Kvalitetsteamet och läraren på skolan arbetade tillsammans i både planering, undervisning och efterreflektion under en termin. Läraren från Kvalitetsteamet deltog dessutom på arbetslagsmöten, hade sin arbetsplats tillsammans med de andra lärarna och på så sätt möjlighet att göra snabba uppföljningar, diskutera idéer och tankar och på så sätt även bidra till såväl de officiella (så som arbetslagsmöten) som inofficiella samtalen. Detta uppdrag initierades efter en analys av verksamheten vari ett utvecklingsområde identifierats och. Lärarna valde på vilket sätt de skulle jobba med detta och vad de, utifrån detta, behövde för stöd för att kunna genomföra det. En stödåtgärd som önskades var att arbeta tillsammans med en av lärarna från Kvalitetsteamet.

Det gemensamma arbetet inleddes genom att besluta mer exakt vad som skulle mätas och hur arbetet skulle se ut (se Bilaga 1 för att se vilka mätpunkter som valdes). Under uppdragets gång fördes sedan fältanteckningar (Bryman, 2011) av teamets lärare kring de processer som pågick och de reflektioner som läraren på skolan och läraren från Kvalitetsteamet gjorde under det gemensamma arbetet. Efter halva terminen gjordes en deltidsavstämning i form av öppna frågor via mail. I slutet av terminen fick läraren på skolan än en gång svara på öppna frågor, än en gång skriftligt (se Bilaga 1). Valet att göra utvärderingen med hjälp av öppna frågor var för att få möjlighet till en mer nyanserad bild av vad som hade hänt både sett utifrån elevernas resultat, men också utifrån lärarens bild av den egna undervisningen. Det är svaren på dessa öppna frågor som utgör datamaterialet i denna undersökning som syftar till att

fördjupa kunskaperna om hur man kan organisera för en fördjupad och bestående förändring med stöd i teorier om kollektivt intelligenta organisationer, kunskapsintegration och Timperleys lärandecykel.

Att välja skriftlig intervju (Bryman, 2011) var ett val utifrån svårigheten att annars hitta tid, samt att detta gav läraren möjlighet att reflektera över frågorna innan hen behövde lämna svar. Däremot innebar valet också att det inte fanns någon möjlighet till tydliggörande eller uppföljningsfrågor, vilket i sin tur kan ha begränsat möjligheterna till mer nyanserade svar. Förutom intervjun med öppna frågor, gjordes även en kvantitativ analys där den inledande mätpunkten, dvs resultat från en enskild uppgift, jämfördes med resultat av en liknande uppgift i slutet av terminen.

Valet av frågor i intervjun var ställda för att genom den kunna få syn på, på vilket sätt läraren såg på arbetet tillsammans med Kvalitetsteamet och på vilket sätt hen uppfattat att detta samarbetet varit en del av de resultat som den kvantitativa delen av utvärderingen visade. Dessa svar kan endast ses som subjektiva upplevelser, men förhoppningen är att tillsammans med de kvantitativa resultaten och med hjälp av utformningen av frågorna kunna ge information om effekten av det gemensamma arbetet. Om enbart en kvantitativ mätning ägt rum, hade en eventuell förbättring av elevernas resultat inte direkt kunna sägas vara ett resultat av just den specifika insatsen eftersom en mängd olika variabler kan påverka elevers resultat. Den kvantitativa mätningen säger inte heller något om orsakerna till resultaten. Intervjuer däremot har möjlighet att ge sådan information.

Resultat & Analys

Att förstå exakt vad som har lett fram till vilka resultat i ett utvecklingsarbete är såklart svårt. Trots detta menar jag att genom att redovisa dels de kvantitativa resultaten och svaren på de öppna frågorna som lämnades under processens gång och i slutet av terminen, ändå kan visa på tydliga tendenser på att förhöjd kollektiv intelligens har skett till följd av aktiv kunskapsintegration, vilket bidragit till en förändrad undervisningspraktik och förbättrade elevresultat. På samma sätt är det så klart svårt att säkert säga huruvida den utveckling som skett är bestående eller ej. I svaren från läraren går det ändå att utläsa ett ägandeskap av den förändring som skett och genom formuleringar som ”som jag annars skulle ha gjort” (Bilaga 1) vittnar hen om att det är något hen gjorde tidigare, men har för avsikt att undvika att göra framöver. Även formuleringar som ”Min undervisning har fått en tydligare struktur och mål.” (Bilaga 1), pekar på att detta är något som läraren nu äger och kommer att fortsätta att göra. Dessa formuleringar vittnar om att den lektionsutveckling som har skett kommer att vara varaktig.

Elevresultat

En av de mätpunkter som gjordes var huruvida eleverna kunde skriva en berättande text med tydlig röd tråd. Provresultaten visar att det i början av terminen var 14 elever av 44 som inte hade uppnått målen och i slutet av terminen var siffran i stället 4 av 42 elever. Liksom tidigare nämnts går det självklart inte att endast härleda detta resultat till samarbetet med Kvalitetsteamet. Det blir intressant först när man också ser till de svar som läraren lämnat. I ett försök att ringa in just Kvalitetsteamets roll, så ställdes följande frågor:

- Vad har hänt som inte hade hänt om Kvalitetsteamet inte hade varit här?
- På vilket sätt har Kvalitetsteamets arbete tillsammans med dig påverkat dig?
- På vilket sätt har Kvalitetsteamets arbete tillsammans med dig påverkat din undervisning?

För att förstå svaren som läraren har lämnat tillsammans med de fältanteckningar som läraren från Kvalitetsteamet fört, har jag valt att analysera svaren med hjälp av de fyra delarna av Kollektiv intelligens och kunskapsintegration (Runsten & Werr, 2016).

Reflektionsförmåga

Läraren har i sitt svar beskrivit att hen har fått ökad struktur i sitt arbete, att varje lektion blivit tydligare och att hen har blivit bättre på att reflektera över den egna prestationen och kvaliteten på de egna uppgifterna. Vidare skriver hen att hens undervisning har fått en tydligare struktur och mål och att det samarbetet med Kvalitetsteamet har gett hen stöd i att tydligare se målet och inte lockats att ha lektioner som faller utanför temat eller ämnet. Hen fortsätter: "Den reflekterande aspekten av samarbetet är nästan den som påverkat mig mest. Att sätta sig ner och fundera med en kollega om vad som gått bra och mindre bra är oerhört utvecklande." (Bilaga 1)

Även i de fältanteckningar som läraren har fört går det att följa just det reflekterande spåret. Anteckningarna består i väldigt liten grad av färdiga analyser, utan däremot av frågor att tillsammans reflektera kring. Frågor som:

- Vilka aspekter bör vara tillgodosedda för att det (den planerade undervisningen) ska fungera?
- Vet eleverna om det (syfte och mål med undervisningen)? Hur har du säkerställt att de har tagit det till sig?
- Vilka stödstrukturer behöver vara på plats för att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig de kunskaper du vill förmedla och de verktyg som du vill att de ska få med sig?

Genom att följa fältanteckningar som läraren från Kvalitetsteamet har fört kontinuerligt, tillsammans med svaren från läraren går det att utläsa hur reflektionen har en central roll i arbetet tillsammans. Läraren uttrycker även att det är: "(…) lyxigt att ha en erfaren person som både fungerar som en ventil där man kan pysa ut frustration, irritation, grubblerier och egna svagheter men även som en lite besvärlig person som ställer fel/rätt frågor. Sådana frågor som gör att man tvingas tänka och vrida och vända på sina utgångspunkter och idéer och ifrågasätta dem." (Bilaga 1)

Även i anteckningar förda innan och efter arbetslagsmöten under terminen är reflektionen och frågorna återkommande. Det blir tydligt att inte heller här har läraren från Kvalitetsteamet främst kommit med lösningar och idéer, utan snarare ställt frågor för att förstå bättre.

Sammantaget går det att se att reflektionerna tillsammans har genererat ny kunskap liksom Runsten och Werr (2016) också lyfter som vad reflektionsförmågan syftar till i deras modell kring kollektiv intelligens och kunskapsintegration.

Representationsförmåga

När vi tittar på det arbete som Kvalitetsteamet gör, sker det som tidigare nämnts på flera nivåer samtidigt. Representationsförmågan handlar om att förstår varför vi är här. På samma sätt som personer i samma arbetslag behöver förstå varför de är här och vilka roller de har, behöver eleverna förstå varför de är här. I arbetet med Kvalitetsteamet uttrycker läraren att hen har haft en ökad tydlighet kring vad och varför lektionerna har sett ut som de gjort. Hen skriver också att "Vårt arbete med berättande text utifrån ett genrepedagogiskt perspektiv och med cirkelmodellen har skapat en bättre förståelse för hur eleverna ska kunna producera en text där berättelsen har en tydlig röd tråd." Dessa kommentarer sammantaget går att tolka detta som att det i klassrummet funnits en tydlighet kring varför vi är där och vilken roll har eleverna i detta arbete.

Att förstå varför man är här, alltså en samstämmig och samtidigt komplex representationsförmåga, är det Runsten och Werr (2016) lyfter som avgörande för att vi ska kunna agera mest effektivt. I ett arbete som är så komplext och samtidigt pressat som lärarens arbete är det av största vikt att alla är överens om syftet med varje möte för att på så sätt skapa effektivitet och i det meningsfullhet. Under terminen går det även att utläsa av läraren från Kvalitetsteamets fältanteckningar att det i de pedagogiska diskussionerna skedde en förskjutning av förståelse kring just syftet med exempelvis de pedagogiska diskussionerna. Något som går att förstå som ökad representationsförmåga.

Integrationsförmåga

Integrationsförmågan handlar om att förstå att det vi gör i en grupp är det som är gruppen. I den klass som undersökningen framgår av fältanteckningarna att gruppen i allt högre grad ser sig som en grupp under terminen, Genom att undervisningen blev tydligare och de gemensamma målen blev tydligare skedde en förändring. Något som skulle kunna tolkas som att den tydligare undervisningen också bidragit till en högre integrationsförmåga.

I arbetslaget sker en liknande förändring. I fältanteckningarna går det att utläsa att arbetslaget under terminens gång tar allt större, såväl individuellt ansvar och som grupp, för det som sker i elevgrupperna och på skolan i stort. Det syns i formuleringar som "det är ju upp till oss att möta eleverna genom vår undervisning" och på det sätt lärarna tar individuellt ansvar för det systematiska kvalitetsarbetet och ser det som ett effektivt verktyg i den egna undervisningen. På samma sätt går det att utläsa ett ökat engagemang och motivation i gruppen. Detta helt in enlighet med Runsten och Werr (2016), då de skriver att det handlar om att öka förståelsen i gruppen om att gruppen i sig inte är en egen enhet, utan ett resultat av varje individs handlande och beteende. Detta för att öka möjligheterna för att individerna ska uppleva större motivation och förmåga.

Relationsförmåga

Arbetslaget som läraren i Kvalitetsteamet kliver in i är ett arbetslag med några som varit med några år, men också flera nya kollegor. Redan från början finns en tydlig vilja att stötta och hjälpa varandra, men det är sällan som kollegorna är öppet oense i sakfrågor. I läraren från Kvalitetsteamets fältanteckningar går att läsa de frågor som hen har ställt vid möten för att få lärarna att utveckla sina antaganden och ställningstagande. Under terminens gång utvecklas gruppen och olika åsikter får finnas utan att värderas och diskussionerna blir i högre grad präglade av frågor än tidigare. I fältanteckningarna går det också att läsa "lyfte idag arbetet med X (läraren som läraren från Kvalitetsteamet jobbade tillsammans med) vilket möttes av intresserade frågor". Något som skulle kunna vittna om ökad relationsförmåga. Även hur gruppen talade om sig själv i termer av team och grupp. Hur gruppens deltagare talar om gruppen blir en tydlig indikator på hur gruppen mår och huruvida gruppen ser sig som ett team eller ej (Runsten och Werr, 2016).

Slutsatser & Diskussion

Syftet med denna artikel var att undersöka hur man kan organisera sig för kollektivt intelligenta organisationer i syfte att få en fördjupad skolutveckling genom frågan "Kan en organisation skapa en mer varaktig skolutveckling som syns i elevernas resultat genom att öka läraren reflektionsförmåga, relationsförmåga, representationsförmåga och integrationsförmåga?"

Att undersöka utveckling är komplext och det är svårt att säga exakt vad som är vad i ett sådant arbete. Några saker framgick däremot av analysen och nya frågor växte fram. I sitt arbete jobbar Kvalitetsteamets lärare framförallt med att vara ett reflekterande stöd snarare än att vara en handledare som driver eller leder processer. Genom att analysera svaren från fältanteckningarna och den skriftliga intervjun med hjälp av kunskapsintegration och kollektiv intelligens kan det urskiljas på vilka sätt just reflektionen spelar en central roll i det arbete som Kvalitetsteamets lärare gör. I den skriftliga intervjun med läraren ute på enheten formulerar hen just reflektionsstödet som det hen uppskattat allra mest i det gemensamma arbetet. På samma sätt går det att utläsa från fältanteckningarna gjorda av läraren i Kvalitetsteamet att just reflektionsförmågan varit en central del av arbetet med såväl den enskilde läraren som med arbetslaget i sin helhet. Vad gällde integrationsförmåga, relationsförmåga och representationsförmåga föll analysen nästan helt till den gjord av läraren från Kvalitetsteamet och dennes fältanteckningar. Det är intressant att fundera över anledningen till att läraren på enheten uppehöll sig betydligt mindre (i princip inte alls) kring dessa aspekter. Kanske är det så att genom att ställa andra typer av frågor så skulle även dessa aspekter kunna synliggöras i en utvärdering av teamets insats. Kanske är det också så att läraren på enheten, genom att fokusera på det som händer i den egna undervisningen, missar att se

det som samtidigt händer i arbetslaget. Eller i alla fall har svårt att se kopplingen mellan de två. Det är ändå intressant att se hur det som hände i elevgruppen också till stor del hände i arbetslaget.

I Kvalitetsteamets arbete, liksom annat arbete med skolutveckling och undervisningsutveckling, krävs en ständig utvärdering av metodernas faktiska effekt så att vi vet att det vi gör ger faktisk effekt för eleverna (Timperley, 2013). I vårt arbete ser vi tydligt vikten av tid till analys i arbetslagen, men också att en lyckad problemlösning bygger på en lärandeprocess som rör sig genom hela systemets olika nivåer. Alltså att lärandet och reflektionerna och analyserna inte stannar exempelvis i ett arbetslag, utan behöver göras i hela organisationen. För att arbetet ska ha en långsiktig effekt på undervisningen och skolornas kvalitetsarbete så ser den kollektiva intelligensen ut att vara en mycket viktig del. Att komma utifrån och under en tid vara en extra medlem i en grupp kan skapa otrygghet, men kan kanske också bidra till en högre intelligens genom att exempelvis tillföra en mer reflekterande analysförmåga eller öka gruppens förståelse för att det är vad vi alla gör som är gruppen och att en individs görande eller attityd kan förändra och påverka hela gruppen (Runsten & Werr, 2016). Att medvetet kunna använda sig av Runsten och Werrs modell av kollektiv intelligens och kunskapsintegration (2016) blir ett verktyg för att kunna se vilken förmåga som läraren eller arbetslaget har störst behov av i det skede där läraren från Kvalitetsteamet kliver in. Teamets förmåga att stötta skolorna i sin kunskapsintegration och utveckling av ökad kollektiv intelligens blir alltså även den en avgörande faktor för resultatet av det arbete som teamet kan göra tillsammans.

Teamets arbete har redan från start utgått från Helen Timperleys lärandecykel (Timperley, 2013), vilket gett tydliga resultat genom att tydligt fokusera på eleverna och deras behov i analyserna. Även vikten av att finnas med i klassrummet med lärarna i deras dagliga arbete, liksom att finnas med i analyserna och reflektionerna har gett resultat (Bättra och Spira, 2017). Samtidigt har det också blivit tydligt att Timperleys lärandecykel inte ensamt ger allt det stöd som ett utvecklingsarbete behöver. Studien visar att Timperleys lärandecykel tillsammans med teorierna om kollektiv intelligens och kunskapsintegration skulle kunna vara ett nytt sätt att se på skolutveckling. Utifrån detta har jag skapat en modell som jag har valt att kalla Den kollektivt intelligenta lärandecykeln(se Bild 3). Kanske är det med hjälp av denna nya modell möjligt att bedriva ett skolutvecklingsarbete som inte bara ser till elevernas behov och vad lärarna då behöver för att kunna göra den förändringen i undervisningen, utan som också ser till lärarnas behov till att utveckla sin kollektiva intelligens för att både känna större meningsfullhet och motivation, men också känna sig tryggare att reflektera tillsammans och skapa utrymme för innovation och nytänkande.

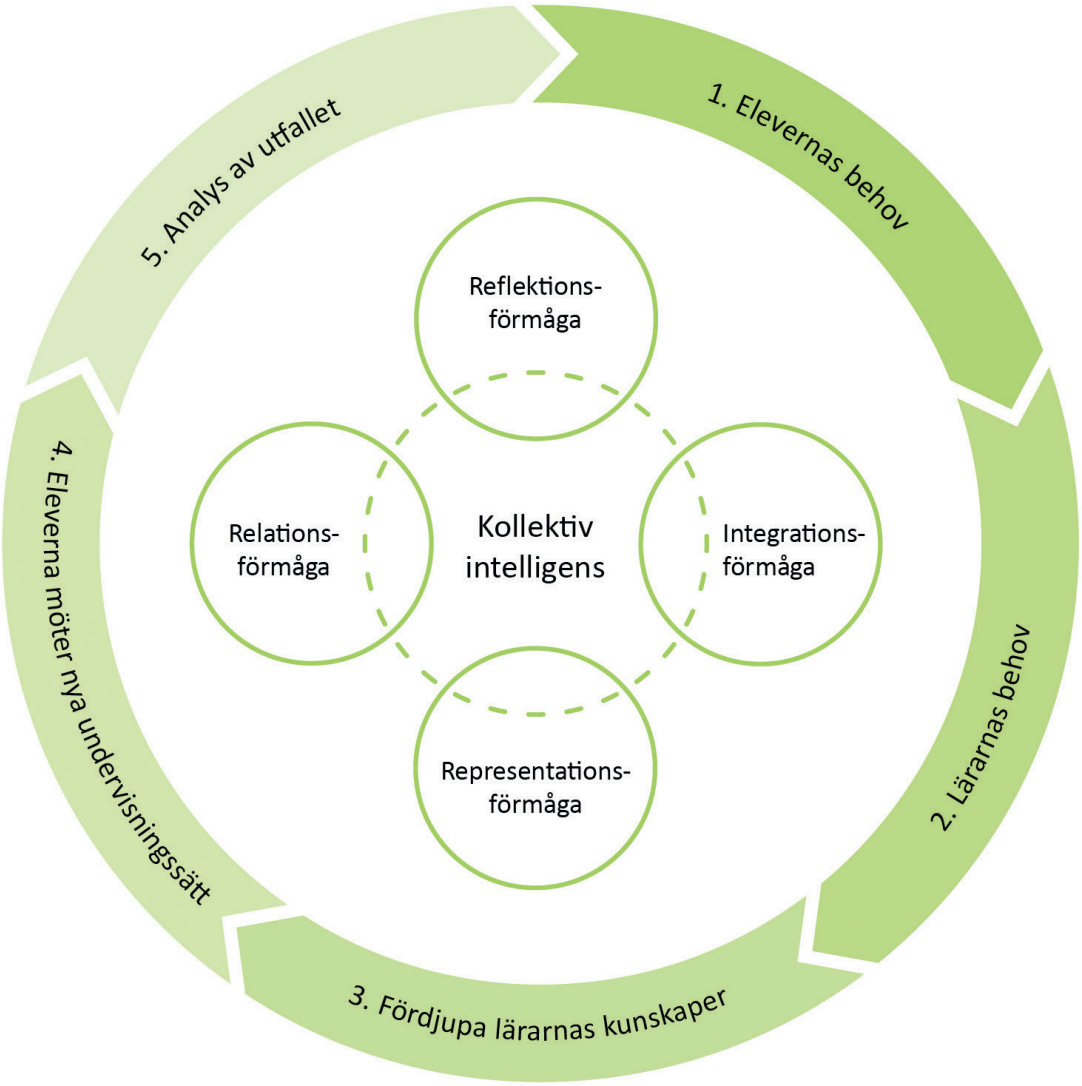


Bild 3: Kollektivt intelligent lärandecykel

Skolutvecklingens varaktighet är visserligen svårt att veta nu, utan kommer i större utsträckning visa sig på lång sikt. Samtidigt kan vissa av de formuleringar som läraren hade i utvärderingen vittna om en förändring som kommer att vara bestående.

Att fundera vidare på

På vilket sätt skulle man kunna vidareutveckla idén om den kollektivt intelligenta lärandecykeln? Det skulle vara intressant att på ett mer systematiskt sätt använda och utveckla den kollektiva intelligensen och den kollektivt intelligenta lärandecykeln för att se om det skapar än mer långtgående effekter av Kvalitetsteamets arbete på skolorna. Det skulle vara väldigt intressant att se om modellen skulle kunna vara en modell för skolutveckling mer generellt och alltså inte bara i den form som Kvalitetsteamet och Burlövs kommun använder den nu. På vilket sätt skulle man ytterligare kunna förstå de processer som kollektiv intelligens innebär och de sätt på vilka ett externt team kan påverka dessa genom sina uppdrag?

Referenser

Bryman, Alan. (2011. Uppl. 2:7. Samhällsvetenskapliga metoder. Stockholm: Liber AB

Bättra och Spira. (2017) Verksamhetsnära, behovsstyrd skolutveckling En utvärdering av Kvalitetsteamet i Burlöv – juni 2017. Tillgänglig https://www.burlov.se/download/18.11994bf15e-04d9112416e15/1503394540130/Utva%CC%88rderingKvalitetsteametBurlo%CC%88v.pdf

Runsten, Philip och Werr, Andreas. (2016). Kunskapsintegration Om kollektiv intelligens i organisationer. Lund: Studentlitteratur AB

Timperley, Helen. (2013). Det professionella lärandets inneboende kraft. Lund: Studentlitteratur AB

Vygotskij, L. S. (1978). Integrations between learning and development. New York: W.H. Freeman and company

Wanger, Alice. (2019, september). Estetik, pedagogik och reflektion. *Pedagogiska magasinet, september,*

Bilagor

Bilaga 1

Utvärdering

Vad har hänt som inte hade hänt om Kvalitetsteamet inte hade varit här?
Jag har fått en struktur i mitt arbete och i min planering som hade tagit mycket längre tid för mig att få. Dessutom har arbetet blivit mer målinriktat och syfte med varje lektion har blivit tydligare, om inte i en PP eller dylikt så i mitt huvud och medvetande.

På vilket sätt har teamets arbete tillsammans med dig påverkat dig?
Att jag, som jag nämnde ovan blivit mer medveten om vad jag vill uppnå med mina lektioner samt att jag har blivit bättre på att reflektera över min egen prestation och kvaliteten i mina uppgifter. Den reflekterande aspekten av samarbetet är nästan den som påverkat mig mest. Att sätta sig ner och fundera med en kollega om vad som gått bra och mindre bra är oerhört utvecklande.

På vilket sätt har teamets arbete tillsammans med dig påverkat din undervisning?
Min undervisning har fått en tydligare struktur och mål. Var ska vi? Vad ska eleverna lära sig? Samarbetet med Kvalitetsteamet har gett mig en linje att balansera på, en linje där målet ligger tydligt framför en och hens guidning har gjort att jag kunnat hålla balansen och inte snubblat åt lektioner som faller utanför temat eller ämnet som vi faktiskt ska arbeta med. Mindre lektioner som bara är solitära lektioner som ”fördriver tid” och fler lektioner där målet med undervisningen och elevernas progression hamnar i fokus och blir kärnan i lektionerna.

Effekt
Efter att ha undersökt elevernas förmåga skriva/återge en berättelse med en tydlig röd tråd så har vi sett en positiv ökning i resultatet.

HT-18 "röd tråd"
23/44 gröna
8/44 gula
13/44 röda

VT-19 "röd tråd"
28/42 gröna
10/42 gula
4/42 röda

Analys
Vårt arbete med berättande text utifrån ett genrepedagogiskt perspektiv och med cirkelmodellen har skapat en bättre förståelse för hur eleverna ska kunna producera en text där berättelsen har en tydlig röd tråd.

Bilaga 2

VERKSTÄLL
ANALYSDAGARNA
DEC
JAN
FEB
MAR
APR
MAJ
JUN
JUL
AUG
SEP
OKT
NOV
ANALYSDAGARNA
VERKSTÄLL

Lärarnas
Skolutvecklingskonferens

Syntes 2019
Lärarnas skolutvecklingskonferens - utvecklingsartiklar

Kommunförbundet Skåne
FoU Skola