

SYNTES23

UTVECKLINGSARTIKLAR FRÅN LÄRARNAS SKOLUTVECKLINGSKONFERENS 2023

FoU Skola, Skånes Kommuner



Innehållsförteckning

Förord	2
Malin Bardenstam - Skånes Kommuner	
Äkta lärande eller bara trevliga stunder? – en undersökning av lärares upplevelser av ett utvecklingsarbete	5
Emma Björemark - Malmö stad	
Spår av en fortbildningsinsats	18
Lotta Thelaus och Johanna Svalin - Lunds kommun	
Att utvärdera undervisning i anpassad grundskola	30
Linus Bromander - Kristianstads kommun	
Kvalitet i förskolans undervisning	43
Jenny Olsson Mohammad-Ali och Lena O Magnusson - Burlövs kommun	
Möjligheter med handledning för pedagogers språkutvecklande arbetssätt och barns språkutveckling	59
Monika Bengtsson och Selma Honsic - Helsingborgs stad	
Casemetodiken, ett sätt att utveckla språk- och kunskapsutveckling genom kollegiala samtal – ett ULF-projekt	73
Andreas Ekblad - Svedala kommun	
Science-profil på högstadiet; på väg mot högre studier inom naturvetenskap	85
Annika Schell - Helsingborgs stad och Vildana Bašić - Malmö Universitet	
Bortom vardagen – motivation för matematiken i gymnasiets högre kurser	103
Erik Thomé - Landskrona stad	
Att utveckla prov genom kollegialt arbete – exemplet yrkesutbildning på Komvux	113
Kristina Hallberg, Yvette Johansson, Biljana Nilsson, Siv Lundkvist Westergren, Seka Borojevic, Lidija Lazarevic, Slavica Rankic och Maj-Lis Werner, Jens Ideland och Lisbeth Gyllander Torkildsen - Malmö stad	
Lässtrategiprojektet (LSP) och Lust att läsa - systematiskt kvalitetsarbete i praktiken	129
Ulrika Wirgin och Nina Svensson - Malmö stad	
Läslotsar i förskolan: För att fånga barnen behöver jag vara smart i stunden, ta till rörelse, tempo och inlevelse i berättandet	142
Malin Bejram Ellström, Hanan Rababah, Camilla Jonasson - Malmö stad	
Elever läser - en studie av lässatsning med hjälp av Skolverkets lärmödel	154
Patricia Brandt och Helén Viebke - Åstorps kommun	
Stärk, synliggör och fördjupa barnens lärande - ett utvecklingsarbete genom den utforskande spiralen	167
Eva Ringqvist, Josefin Lillsjö, Martina Martell och Cathylyn Ramos - Helsingborgs stad	
Ökad didaktisk medvetenhet i förskolan - en analys av förståelsen av teoretiska begrepp och lekresponsiv undervisning	179
Henriette W Lundberg och Anne Dagner - Lunds kommun	

Förord

Lärarnas skolutvecklingskonferens ägde rum den 23 mars 2023 i Landskrona. Många bidrag samt ett stort intresse från lärare, förskollärare, lektorer, rektorer, utvecklingsledare, förstelärare, skolchefer och alla andra som arbetar inom utbildning gjorde att konferensen snabbt blev fullsatt!

250 deltagare från 22 skånska kommuner och flera fristående aktörer samt deltagare från andra delar av Skåne, inspirerades och diskuterade tillsammans med presentatörer och moderatorer för ett tjugotal olika utvecklingsarbeten inom förskola, grundskola, anpassad grundskola, gymnasieskola och Komvux. Dagen inleddes och avslutades med Keynotespeakers om lärande och ungas psykiska hälsa samt AI och skolan.

#LSK23 var den fjärde upplagan av Lärarnas skolutvecklingskonferens. Den första ägde rum 2017 i Lund, den andra 2019 i Hässleholm och den tredje var helt digital under coronaåret 2021. Under dessa fyra konferenser har Lärarnas skolutvecklingskonferens utvecklats till att bli en mötesplats för skolverksamma intresserade av skolutveckling. Vi har arbetat och byggt vidare på att vara en arena för mötet praktik och forskning. Här möts lärare, förskollärare, rektorer, lektorer, utvecklingsledare, forskare, skolchefer och alla andra som arbetar inom och med skola. Tillsammans delar vi utmaningar och möjligheter i utvecklingsarbeten med stöd i forskning om utbildning. Tillsammans samtalar vi om erfarenheter och utmaningar inom utbildning och tillsammans arbetar vi vidare med mötet praktik och forskning. Vi diskuterar, problematiserar och vidareutvecklas. Det är en viktig plattform för utbildning!

Varför Lärarnas skolutvecklingskonferens?

Skollagens krav på att utbildningen ska vila på beprövad erfarenhet, evidens och vetenskaplig grund slogs fast redan 2010 (2010:800). I Skolinspektionens rapport *Lärares kompetensutveckling* (2022) konstateras att det finns en stor skillnad i hur lärare får tillgång och möjlighet till kompetensutveckling och att en del av den kompetensutveckling som ges inte når undervisningen.

Också i Ifous rapport *Datadriven skolutveckling - Att bygga agerbar kunskap om sin verksamhet* (2023) lyfter man en rad utmaningar med att arbeta vidare i mötet praktik och forskning. Ett område som man ser som centralt är deltagarnas befintliga nivå av dataliteracitet, med andra ord förmågan att kunna formulera relevanta frågeställningar, att samla och analysera data, att bedöma datakvalitet samt att använda digitala verktyg och system. I rapporten lyfter man fram att det i arbetet med skolutveckling även finns utmaningar i organisationen av arbetet samt kulturella och metodologiska hinder. Datainsamling görs fortfarande i hög utsträckning med avsikten att rapportera "uppåt" till andra, och inte för att utveckla och förbättra den egna verksamheten.

Anette Jahnke problematiserar och diskuterar begreppet beprövad erfarenhet i sin bok *Beprövad erfarenhet- att lita på ett undflyende begrepp* (2022). I den lyfter hon bland annat vikten av mötesplatser, seminarier och konferenser där lärare och rektorer kan presentera sina dokumenterade utvecklingsarbeten. Hon betonar vikten av det gemensamma i arbetet och vikten av ett kritiskt förhållningssätt när vi möts för att diskutera utvecklingsarbeten: "inte bara att de uppvisas, utan också att de som lyssnar aktivt tolkar, anpassar och använder utvecklingsarbetenas resultat i sin egen undervisning och utformning av utbildning."

Ovanstående utmaningar behöver vi arbeta vidare med tillsammans. Att formulera relevanta och undersökningsbara frågeställningar, att bygga och erbjuda kompetensutveckling som når tillbaka till undervisningen, att bygga från klassrumsvardag till analys och att tolka och analysera data samt diskutera våra resultat är något som behöver göras både i det vardagliga och planeras för i det systematiska. Men det kräver också mötesplatser för praktik och forskning. Där utgör Lärarnas skolutvecklingskonferens en naturlig och viktig arena för arbetet vidare!

Utvecklingsartiklar

De presentatörer som varit med på Skolutvecklingskonferensen erbjuds också möjligheten att efter konferensen skriva utvecklingsartiklar. Under skrivprocessen har varje bidrag en skrivstödjare. Dessa är forskningsutbildade lärare som stöttar både i analys och form för att fördjupa och tydliggöra utvecklingsarbetet i mötet praktik och forskning. Under arbetet med artiklarna har vi också några träffar där vi gemensamt går igenom form och utmaningar i varje del av texten. Vid ett tillfälle på vägen möts också alla skribenter och skrivstödjare för att gemensamt läsa varandras texter och vara varandras kritiska vän.

Utvecklingsartiklarna är arbeten av undersökande och utforskande karaktär med kritiska aspekter och frågor om utbildning. Detta är årets upplaga! Min uppmaning till er läsare är att läsa alla arbeten. Ta med er de frågor och de forskningsperspektiv som slår an till det ni arbetar med lokalt: Hur förhåller sig dessa arbeten, och dessa kritiska frågor, till de frågor ni ställer inom er skola/ämne/arbetsgrupp/organisation? Finns det i dessa texter vägar vidare för ert utvecklingsarbete? Finns här forskningsperspektiv, en ny artikel som använts i ett annat sammanhang eller annat i texterna som kan stötta er kritiska diskussion om undervisning?

Kommande Lärarnas skolutvecklingskonferens #LSK25

I utvärderingarna från #LSK23 syns kommentarer om vikten att fortsätta med konferensen i samma anda. Många deltagare betonar det viktiga i att Lärarnas skolutvecklingskonferens är en nätverks- och mötesplats för utbildning. Ni framhåller det viktiga i att behålla formen för att dela erfarenhet och visa utmaningar i det som undersöks samt att fortsätta arbeta och diskutera mötet praktik och forskning.

Deltagarna uppskattar vidare att det finns flera presentatörer och utvecklingsarbeten på samma pass för gemensamma perspektiv men med olika frågor och utgångspunkter. Ni lyfter som positivt att moderatorernas roll förtydligats vilket ger ytterligare diskussionsmöjligheter utifrån arbetena som presenteras på samma pass.

Det blir en konferens 2025! Den här gången kommer vi också att husera i ännu större lokaler än #LSK23 för att ge möjlighet att välkomna ytterligare fler deltagare inom utbildning i Skåne. Konferensen kommer att äga rum den 6 mars 2025 i Svedala!

Redan under våren 2024 öppnar vi för möjlighet att ansöka till konferensen. Läs mer om arbetet med Lärarnas skolutvecklingskonferens genom att scanna QR-koden nedan eller gå in på <https://skåneskommuner.se/skolutvecklingskonferensen>.



Arbeta vidare! Dela och samverka! Möts i praktik och forskning! Var nyfiken! Visa, belys och problematisera det som är svårt! Läs andra utvecklingsarbeten, nya forskningsartiklar och lär vidare med andra. Ställ fler kritiska frågor! Och välkommen att ansöka om att få presentera era utvecklingsarbeten på nästa #LSK25!

"För varje ny upptäckt, för varje nytt hinder, inser vi hur mycket vi fortfarande inte känner till" (Bornemark, 2020)

Vi ses i Svedala i den 6 mars 2025!

Referenser

- Bornemark, J (2020) *Horisonten finns alltid kvar*, Volante.
- Ifous (2023) *Datadriven skolförbättring - att bygga agerbar kunskap om sin verksamhet*, Ifous rapportserie 2023:1 Stockholm, maj 2023.
- Jahnke, A (2022) *Beprövad erfarenhet - att lita på ett undflyende begrepp*, Natur&Kultur.
- Skolinspektionen (2022) *Lärarnas kompetensutveckling*, Tematisk kvalitetsgranskning 2022 Diarienummer: SI 2020:5655, Skolinspektionen.

Äkta lärande eller bara trevliga stunder? – en undersökning av lärares upplevelser av ett utvecklingsarbete

Emma Björemark, Malmö stad

Sammanfattning

Många utvecklingsarbeten genomförs på olika skolor i Sverige och effekten av dem har ifrågasatts. Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare upplevt utvecklingsarbetet om värdegrund som genomförts under läsåret 2021/2022 på Bladins grundskola. Mer specifikt inriktas undersökningen mot att i lärarnas upplevelser av utvecklingsinsatsen urskilja tecken på att det skett äkta lärande eller om hinder för lärande kan skönjas i upplevelserna.

Undersökningen visar att det finns några tecken på både äkta lärande och hinder för lärande i lärarnas upplevelser. Huvuddelen av lärarna har upplevt utvecklingsarbetet som något positivt och det som lyfts fram är diskussionerna med kollegorna. Detta skulle kunna tyda på att det är denna aktivitet som känns mest relevant för lärarna.

Nyckelord: utvecklingsarbete, äkta lärande, hinder för lärande, lärares upplevelser

Inledning

Idag är intresset för skolutveckling stort, vilket vi ser inte minst i intresset för Lärarnas Skolutvecklingskonferens 2023. Förväntningarna på att lärare ska samverka och utvecklas tillsammans har ökat i Sverige sedan 1970-talet (Grimm 2023) och utvecklingsarbeten är numera en naturlig del av lärarens vardag. Jag har själv deltagit i och lett en mängd olika utvecklingsarbeten vilket har ökat mitt intresse för att undersöka hur de olika insatserna upplevs av de lärare som deltar. Bidrar utvecklingsarbetena till att lärarna faktiskt lär sig något? Blir skolans verksamhet bättre genom utvecklingsinsatserna? Och hur ska vi kunna mäta det? Detta intresse ligger bakom föreliggande artikel där jag redovisar en undersökning av lärares upplevelser av deltagande i en specifik utvecklingsinsats, genomförd på Bladins grundskola läsåret 2021/2022.

Bakgrunden till den undersökta utvecklingsinsatsen är att vår skola under hösten 2021 fick en riktad tillsyn från Skolinspektionen angående trygghet och studiero. Skolinspektionen hade fått in ett flertal anmälningar från vårdnadshavare till elever på vår skola kring problem inom just detta område. Denna riktade inspektion ledde till att skolutvecklings- och ledningsgruppen lade upp en plan för att förbättra just tryggheten och studieron på skolan.

Vårt utvecklingsarbete kom att handla om värdegrundsarbetet på skolan och alla lärare deltog därför i olika aktiviteter för att lära sig mer om detta.

Beskrivning av utvecklingsarbetet

Den plan som togs fram för utvecklingsarbetet med värdegrund på skolan innehöll några olika moment. Inledningsvis följde vi Skolverkets modul om värdegrund. Denna modul bygger på läsning av artiklar, diskussion i lärargrupper av de lästa artiklarna, en aktivitet som ska prövas av lärare i klassrum samt diskussion i samma lärargrupper om hur aktiviteten fungerade.

Skolverkets moduler kompletterades med läsning av valbar litteratur på temat värdegrundsarbete i skolan. Inom detta moment fick lärarna själva bestämma vilken bok de ville läsa och sedan diskuterades det lästa på en kvällskonferens.

En tredje del av utvecklingsarbetet bestod av en studiedag där lärarna på skolan tillsammans tog fram ett underlag till en värdegrundsplan. Arbetet utgick dels från det som lästs och jobbats med tidigare under terminen, dels från tidigare erfarenheter av olika värdegrundsaktiviteter på skolan. Planen skulle innehålla aktiviteter som skulle kunna främja trygghet och studiero på skolan.

Teoretiska utgångspunkter

Skolan är en plats för lärande, inte bara för elever utan även för lärare. I detta avsnitt redogörs för det som kan kallas äkta lärande i en praktisk kontext, samt hur skolutvecklingsarbeten inte alltid lett till ett sådant.

Äkta lärande

Lärande har beskrivits på flera olika sätt genom tiderna. Katz och Ain Dack (2017) betonar att lärande ska vara något bestående, och hänvisar till Woolfolk, Winnie och Perry som menar att "lärande är den process genom vilken erfarenheter leder till bestående förändring i kunskap eller beteende" (citerad i Katz och Ain Dack 2017, s. 27). Katz och Ain Dack (2017) använder sig av begreppet äkta lärande och menar att det innebär "en bestående förändring av sätt att tänka eller göra" (Katz och Ain Dack 2017, s. 43). Katz och Ain Dack (2017) menar vidare att det krävs en konceptuell förändring för att människor ska förändra sitt sätt att tänka och att denna konceptuella förändring "sker när människor sätter ord på sina uppfattningar och föreställningar och sedan granskar dem ingående, både på egen hand och tillsammans med andra, funderar på hur nya kunskaper antingen överensstämmer med eller motsäger deras befintliga uppfattningar och föreställningar, och sedan förändrar sitt sätt att tänka och göra på ett varaktigt sätt." (Katz och Ain Dack 2017, s.18).

För att förstå hur ett lärande som leder till förändrade handlingar går till, kan man använda Lauvås och Handals (2015) teori om praktisk yrkestheori, som konkretiseras i en modell kallad

praxistriangeln (se bilaga 1). Denna triangel innefattar tre olika nivåer, vilka från botten till toppen är: 1. Handlingsnivån, 2. Den teoribaserade nivån och 3. Etisk legitimitet. Den nedersta nivån, handlingsnivån, beskriver hur vi handlar i olika situationer. Mellannivån handlar om vilka erfarenheter och kunskaper läraren har om sin praktik, både tyst och uttalad kunskap. Den översta nivån, den etiska, beskriver de värderingar vi har. Det är de två översta nivåerna, alltså våra erfarenheter, kunskaper och värderingar, som styr handlandet, menar Lauvås och Handal (2015). Om man ska lägga upp ett utvecklingsarbete där ett handlande förändras måste man alltså enligt Lauvås och Handal (2015) påverka de två översta nivåerna i praxistriangeln.

För att det ska ske ett lärande enligt definitionerna ovan behöver utvecklingsarbeten på skolor jobba med lärares värderingar. Man behöver också komma över ett antal hinder på vägen.

Hinder för lärande

När det gäller lärarfortbildning har det visat sig att den traditionella fortbildningen i form av föreläsningar, konferenser eller seminarier många gånger inte bidrar till lärande hos deltagarna (Katz och Ain Dack 2017, s. 43). En anledning till detta tycks vara att just den typen av fortbildningsinsatser är för allmänna och saknar kontextuell koppling till den praktik deltagarna befinner sig i på sina respektive skolor (Katz och Ain Dack 2017). När fortbildningen fokuserar på göranden och handlar om att kopiera metoder som har visat sig framgångsrika, uteblir ofta en effekt på elevernas lärande eftersom det snarare är förståelsen bakom det praktiska genomförandet som gör att metoden blir lyckosam (Katz och Ain Dack 2017). Alltså räcker det inte med att själva praktiken förändras, utan den goda effekten av handlingar är beroende av förståelsen bakom varför man gör som man gör i praktiken (Katz och Ain Dack 2017).

Timperley (2019) påpekar att mycket av professionell utveckling i skolor inte lett till förbättrande av elevernas lärande eftersom denna utveckling inte känts relevant för lärarna. Om en utvecklingsinsats ska lyckas är det avgörande att initiativet till denna kommer från lärarna själva (Timperley 2019). Enligt Timperley (2019) är det viktigt att utgångspunkten för utvecklingsarbeten bör vara eleverna och deras behov och att man utgår från lärarnas kunskaper om sina elever i utformandet av utvecklingsprojekt, inte någon centralt fastställd utvecklingsinsats.

Katz och Ain Dack (2017) menar att äkta lärande "sker när den lärande är en aktiv deltagare i konstruerandet av kunskap och ständigt tänker på hur ny information bekräftar eller utmanar befintliga uppfattningar, föreställningar och idéer" (Katz och Ain Dack 2017, s. 44). Vidare skriver Katz och Ain Dack (2017) att forskning har visat att effektiviteten hos grupper för kollegialt lärande är lägre än vad man önskat och påpekar att kollegialt lärande ofta handlar om att göra saker tillsammans snarare än att lära saker tillsammans. Tyngdpunkten hamnar då på aktiviteter i stället för lärande (Katz och Ain Dack 2017).

Katz och Ain Dack (2017) redogör för ett antal psykologiska barriärer, så kallade kognitiva bias, som står i vägen för lärande. En av dem är den så kallade bekräftelsebiasen (Katz och Ain Dack 2017). Denna bias innebär att vi människor snarare försöker hitta bevis för att vi har rätt än förändra vårt sätt att tänka (Katz och Ain Dack 2017). Om lärande ses som ett förändrat sätt att tänka kan man se att denna bias står i vägen för lärande. Denna bias tillsammans med några andra hjälper till att behålla status quo, vilket kan ses som en trevlighetskultur (Katz och Ain Dack 2017). Katz och Ain Dack menar att om man befinner sig i en trevlighetskultur bekräftar man varandras uppfattningar och föreställningar vilket inte leder till lärande eftersom man inte ifrågasätter praktiken. En anledning till detta kan vara att man inte skiljer på person och praktik och att ett ifrågasättande då ses som personlig kritik (Katz och Ain Dack 2017). För att ett äkta lärande ska ske krävs det att man avbryter denna trevlighetskultur (Katz och Ain Dack, 2017).

Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur lärare upplevt utvecklingsarbetet om värdegrund som genomförts under läsåret 2021/2022 på Bladins grundskola. Mer specifikt inriktas undersökningen mot att i lärarnas upplevelser av utvecklingsinsatsen urskilja tecken på att det skett äkta lärande eller om hinder för lärande kan skönjas i upplevelserna. Undersökningen utgår från följande frågeställningar:

-  Hur har lärarna upplevt utvecklingsarbetet kring värdegrund?
-  Vilka tecken på äkta lärande kan man utläsa i deras upplevelser?
-  Vilka olika hinder för lärande kan man utläsa i deras upplevelser?

Metod

I följande kapitel presenteras den metod som använts för att besvara studiens frågeställning om hur lärarna upplevt utvecklingsarbetet. Även analysverktyg kommer att redovisas här kopplat till teorierna presenterade ovan.

Urvalsgrupp

Eftersom syftet är att undersöka de deltagande lärarnas upplevelser av det aktuella utvecklingsarbetet, föll sig urvalet naturligt. De lärare som deltagit i denna studie är alltså de 22 lärare som deltagit i utvecklingsarbetet kring värdegrund under läsåret 2021/2022. De för studien aktuella lärarna arbetade på grundskolan från f-klass till och med årskurs 9.

Metodval

För att undersöka hur lärarna upplevt utvecklingsarbetet har data samlats in genom en frisvarsenkät som skickades ut som ett Google formulär via mejl. Valet föll på denna metod

eftersom det är det mest effektiva sättet att samla in information från så pass många deltagare (Bryman 2002, 2018). Dessutom skulle de deltagande lärarna kunna svara anonymt, vilket fungerar bra i enkäter. Det finns dock ett antal nackdelar med enkäter jämfört med intervjuer. En sådan är att man i enkäter inte kan ställa uppföljningsfrågor för att få fördjupade svar (Bryman 2002, 2018). Man kan inte heller hjälpa respondenterna om de inte har förstått frågan, vilket skulle kunna leda till att man inte får svar på det man vill veta (Bryman 2002 2018). För att undvika missförstånd är det viktigt att frågorna i en enkät är enkelt utformade. Det vanligaste när det gäller enkäter är att man har slutna frågor (Bryman 2002 2018). Eftersom syftet med denna undersökning är att urskilja om det finns tecken på äkta lärande eller hinder för lärande i svaren så föll valet på att göra en enkät med öppna frågor. Ett alternativ hade varit att välja ut några deltagare för intervjuer och i stället göra en djupare studie på några få deltagare, men önskan var att få in synpunkter från alla deltagare och då föll valet på enkäter med öppna frågor.

För att få svar på frågeställningarna formulerades fyra frågor till enkäten. (SKA i frågorna står för systematiskt kvalitetsarbete vilket har varit namnet på utvecklingsarbetet)

1. Vårt SKA-arbete har varit indelat i 3 olika moment: Skolverkets moduler kring värdegrund, kvällskonferens kring läsning av egen vald litteratur samt en studiedag där vi tog fram en värdegrundsplan. Hur ser du på detta arbete som helhet?
2. Om du tänker på hela upplägget på arbetet med de tre bitarna: Skolverkets moduler kring värdegrund, kvällskonferens kring läsning av egen vald litteratur samt en studiedag där vi tog fram en värdegrundsplan, vad skulle du då säga att du hade mest nytta av? Varför och på vilket sätt?
3. Hur har det samlade SKA-arbetet påverkat ditt arbete med eleverna? Förklara varför. Om du upplever att det inte påverkat ditt arbete, förklara då varför det inte gjort det.
4. Hur har det samlade SKA-arbetet påverkat ditt sätt att tänka kring ditt arbete med eleverna? Förklara varför. Om du upplever att det inte påverkat ditt arbete, förklara då varför det inte gjort det.

Frågorna ett och två ställdes för att få reda på hur lärarna hade upplevt utvecklingsarbetet, medan de två sista frågorna ställdes för att undersöka om det gick att utläsa några tecken på äkta lärande hos lärarna.

Analysverktyg

Eftersom svaren på frågorna i enkäten är fritt formulerade går det inte att gruppera dem kvantitativt efter färdiga alternativ, utan innehållet i svaren behöver analyseras. I denna studie används en innehållsanalys som påminner om etnografisk innehållsanalys, där man utgår från några kategorier men under analysens gång kan revidera dem eller skapa nya

(Bryman 2002, 2018). Detta ger en mer flexibel analys än den kvantitativa innehållsanalysen där man i förväg har definierat kategorierna (Bryman 2002, 2018). Innehållsanalys tillämpas ofta på olika typer av dokument, men här används den för att analysera de öppna svaren på frågorna i enkäten.

Analysen har genomförts genom att svaren har lästs och kategorier har fått träda fram ur materialet i förhållande till de teorier om lärande och hinder för lärande som ovan angetts. De kategorier som efterhand har framträtt är de som fokuserar på:

-  Handlande
-  Tänkande
-  Hinder för lärande
-  Generella positiva upplevelser
-  Negativa upplevelser

De upplevelser som fokuserar på vad lärarna gör med eleverna i klassrummen och när de lyfter fram att de fått tips till nya övningar hamnar i kategorin handlande. När lärarna ger uttryck för att de har fått nya insikter eller börjat tänka på ett annat sätt har upplevelserna placerats i kategorin tänkande. I vissa fall har generella positiva upplevelser förmedlats utan att de knyter an till vare sig handlande eller tänkande. De upplevelser där det finns tecken på trevlighetskultur eller bekräftelsebias har placerats i hinder för lärande. De här uttalandena har då hamnat i kategorin generella positiva upplevelser. I kategorin negativa upplevelser placeras alla negativa uttalanden eftersom de inte var kopplade till de andra kategorierna. Några svar har innehållit delar som kan placeras i mer än en kategori och de svaren har då delats upp och fördelats på de kategorier där de olika delar passar. Ytterligare några svar har varit svårare att kategorisera och inte gått att dela upp utan de har då i sin helhet hamnat i två kategorier.

Resultat och analys

I föreliggande kapitel kommer resultatet av undersökningen att redovisas utifrån hur svaren placerats i de olika kategorierna.

Kvantitativ fördelning i de olika kategorierna

Efter att svaren blivit uppdelade i de olika kategorierna hade 30 svar hamnat i kategorin för handlande, 33 i den om tänkande, 7 svar hamnade i kategorin hinder för lärande, 14 svar hamnade i kategorin för generella positiva upplevelser, och sist 8 upplevelser hamnade i kategorin där man inte tyckte att man hade fått ut något av vissa delar av utvecklingsinsatsen.

Handlande

I en del av svaren som hamnat i denna kategori påtalar lärarna att vad utvecklingsarbetet gett dem är att de har fått flera övningar att jobba med i klassrummet. Ett exempel på detta är: "Många av böckerna gav konkreta tips som gick att använda direkt i vår verksamhet." Detta kan vara ett exempel på ettoreflekterat användande av metoder vilket inte anses vara äkta lärande enligt Katz och Ain Dack (2017).

Några svar kopplar ihop förändrat handlande med reflektioner, vilket konkretiseras i följande citat: "Vi har arbetat en hel del med våra mentorselever kring värdegrund. Mycket av det som vi läste till kvällskonferensen har vi använt oss av, och även några av de modulerna. Till exempel kring bemötande av tjejer/killar och mina egna förväntningar som jag tar med mig in i klassrummet." I detta citat kan man se att läraren nämner det som återfinns i de övre nivåerna i praxistriangeln, alltså de förväntningar man har. Här finns det möjlighet att det har skett ett förändrat sätt att tänka utifrån den lästa litteraturen, vilket i sin tur har förändrat handlandet. Detta skulle då kunna vara ett tecken på ett lärande som har förändrat de översta nivåerna i praxistriangeln och då lett till förändrat handlande.

Flera svar lyfter fram att diskussionerna med kollegorna är viktiga för att påverka hur man kan jobba i klassrummet. Ett exempel på detta är: "Det jag har haft mest nytta av är diskussionerna med mina kollegor. Självklart är det också värdefullt att läsa utbildande material och få nya insikter och perspektiv, men jag lär mig mer när jag får prata om det jag lärt mig och diskutera hur jag kan använda det rent praktiskt, i klassrummet." Svaret riktar in sig mot det praktiska, handlandet, men det skulle kunna tolkas som att det sker en förändring i sätt att tänka vid diskussionerna med kollegorna och därför har detta svar placerats i de två kategorierna handlande och tänkande.

Ett annat exempel på svar som har varit extra svårt att kategorisera och därför har placerats i båda kategorierna handlande och tänkande är följande: "Det var en bra idé att kombinera olika teorier, att alla fick läsa något självvalt och sedan diskutera. Det jag tyckte var mest användbart var att inkorporera det vi lärt oss i vår planering och sedan presentera det. Det var värdefullt att diskutera utifrån en konkret planering och få feedback från sina kollegor. Jag tror att det är viktigt att arbeta praktiskt med den här typen av teorier, annars kan det bli väldigt abstrakt." Denna lärare lyfter fram kopplingen mellan teori och praktik på ett sätt som verkar vara ett tecken på att ett äkta lärande har skett.

Tänkande

I denna kategori har svar som tyder på ett förändrat sätt att tänka placerats. Några uttrycker detta som att utvecklingsarbetet gav nya tankar, som i följande citat: "Andra böcker gav nya tankar och infallsvinklar och en ökad förståelse". Flera svarande är mer utförliga och tar upp att utvecklingsarbetet har ökat deras medvetenhet, öppenhet eller reflektion gentemot hur man agerar i val av material, hur man tilltalar elever, eller hur man förväntar sig att elever ska vara. Här kommer ett exempel på ett sådant svar: "Jag har fått en större medvetenhet

kring framför allt min planering där jag numera tänker mer normkritiskt gällande exempelvis vilka bilder som finns i uppgifterna som eleverna får. Detta är för att vi, i arbetslaget, har diskuterat mycket om vilka normer som syns i läromedel." I detta svar kan man se att ett förändrat sätt att tänka leder till ett förändrat handlande.

Ett annat svar som visar på förändrat sätt att tänka är: "Självklart har det hjälpt mig. Det gjorde mig mer medveten om vad jag säger, gör och kommunicerar i arbetet. Det fick mig också att reflektera över vilket typ av material jag väljer att arbeta med och varför. Till exempel kan valet av läsmaterial, som teman, perspektiv och huvudpersoner påverka eleverna och det är viktigt att inkludera historier av och om olika typer av människor med varierande bakgrund, kön, identitet, etnicitet osv. Det kan göra stor skillnad för en elev om hen på något vis kan spegla sig i materialet." Även detta citat har tecken på förändrat sätt att tänka som leder till förändrat sätt att agera.

Lärares olika sätt att tänka lyfts fram av en lärare: "Vi har haft värdefulla diskussioner som har gjort att en funderat i olika banor. Texterna vi läst tolkar en på olika sätt de saker som känns viktiga." I detta svar kommer det fram att det finns olika tolkningar av lästa texter, vilket är ett tecken på att man har kunnat ta upp olika synpunkter i diskussionerna och då inte bara bekräftat varandras åsikter. Här finns det en möjlighet att ett förändrat sätt att tänka har skett, alltså kan det vara ett tecken på äkta lärande.

Hinder för lärande

I denna kategori har svar placerats som tyder på det som Katz och Ain Dack (2017) benämner som trevlighetskultur samt bekräftelsebias. En lärare uttrycker sig så här: "På det stora hela jobbar vi jättemycket med värdegrund redan. Det var många igenkänningsfaktorer i arbetet snarare än förändringar av undervisningen. Man blev stärkt i att man gör saker som är bra och fungerar." Detta skulle kunna vara ett exempel på bekräftelsebiasen där man lägger märke till sådant man redan vet. Denna lärare kan ha undvikit lärande och i stället bara lagt märke till sådant som redan var känt för att bekräfta befintliga föreställningar. Läraren har blivit bekräftad i det hen redan gör och har inte behövt förändra något.

Ett annat exempel på att lärare blir bekräftade i det de gör och inte förändrar något är detta: "Har alltid ansett det viktigt med en bra värdegrund där hur man själv agerar som person är en viktig del.". Precis som i citatet ovan är utvecklingsarbetet inte något som förändrar tänkandet. Det framkommer inte hur denna lärare bedriver värdegrundsundervisning men svaret tyder på att utvecklingsinsatsen inte lett till något nytt lärande obeaktat om ett sådant hade behövts eller ej. Det kan vara så att denna lärare och läraren som skrivit svaret ovan redan gör ett jättebra jobb inom området, men det kan också vara så att det är bekräftelsebiasen som synliggörs i detta uttalande.

Det visade sig att just diskussionerna är de som upplevs ge mest nytta för lärarna. En lärare skriver: "Diskussionerna blir bra och jag upplevde att många kände precis som jag." Detta uttalande kan ses som ett tecken på en trevlighetskultur där man undviker att konfrontera varandras tankar.

Generella positiva upplevelser

I denna kategori placeras de upplevelser som beskrivs som positiva men inte är direkt kopplade till handlande i klassrummet eller förändrat tänkande. Det lärarna framhåller som positiva upplevelser är framför allt diskussionerna med kollegorna. En lärare skrev: "De kollegiala diskussionerna är det som ger mest" och det fanns sju andra svar i denna kategori som uttryckte samma sak. Även i svaren i de andra kategorierna lyfts diskussionerna fram som positiva upplevelser. De svaren har dock hamnat i andra kategorier eftersom de gav uttryck för det som hörde hemma där.

Två lärare har särskilt lyft fram att de gillat att läsa boken inför kvällskonferensen: "Jag gillade verkligen läsningen av egen vald litteratur" och "Boken med efterföljande diskussioner var intressanta." I det sista svaret här kan man se att det var kombinationen av bokläsning och diskussion som uppskattades.

I övriga svar i denna kategori tar lärarna upp att de gillar upplägget, eller att de tyckt att arbetet varit bra, men de förklarar inte mer ingående vad de tycker varit bra eller varför det varit bra. En lärare skriver: "Jag ser som helhet positivt på detta arbete.". Det är ett fint omdöme men det går inte att säga vad det är som läraren upplevt som positivt eller om det skett något lärande.

Negativa upplevelser

Detta är den kategori som fick lägst antal svar. I alla åtta svar som placerats i denna kategori är det Skolverkets moduler som omnämns i negativa ordalag, framför allt med hänvisning till att texterna var gamla. Här är ett exempel: "Artiklarna från Skolverket var gamla och kändes inte så aktuella."

Två av svaren tog upp att de inte tyckte att variationen var bra i modulerna. I det ena av de svaren uttrycktes dock att de första delarna av modulerna var bra, men att det sedan blev för repetitivt. En annan lärare var mycket hårdare i sin kritik: "Skolverkets moduler hade jag ingen nytta av".

Slutsatser och diskussion

Först och främst kan utifrån enkätsvaren konstateras att de allra flesta lärarna har upplevt utvecklingsarbetet som något positivt, vilket självklart är trevligt. De har i hög utsträckning tyckt att diskussionerna de haft med sina kollegor inom ramen för utvecklingsarbetet har varit givande, lärorika, intressanta och bra. Denna studie visar att de flesta av de lärare som deltagit i studien tycker om att diskutera sin praktik med sina kollegor, och en tolkning av detta kan vara att de upplever just denna del av utvecklingsinsatsen som tydligt kopplad till

den kontext de befinner sig i och på så sätt upplevs det som meningsfullt. Dessutom bekräftar det vad Katz och Ain Dack (2017) skrev om att man tillsammans med andra funderar kring nya kunskaper och kan skapa nytt lärande, vilket de menar är en förutsättning för att det ska ske förändringar i klassrumspraktiken. Med denna tolkning kan utvecklingsinsatsen ses som lyckad. En annan tolkning kan vara att de har haft många trevliga stunder, vilket i sig inte behöver vara en motsättning, såvida de här trevliga stunderna inte är tecken på att det finns en trevlighetskultur. Några tecken på att det finns en trevlighetskultur där man håller med och bekräftar varandra går att se i svaren, men det har även synts i några svar att det finns tillfällen när det kommer fram att man tycker olika och att det ses som positivt.

När några lärare uttrycker att de inte har förändrat sitt arbetssätt utan mer blivit bekräftade i det de redan gör, har det placerats i kategorin Hinder för lärande eftersom det kan ses som tecken på bekräftelsebiasen. Här kan man då tänka att det inte har skett något lärande. Varken undersökningen eller själva utvecklingsarbetet tar hänsyn till om det har funnits ett faktiskt behov av lärande hos de här individerna. Det skulle kunna vara så att det inte har funnits något nytt att lära.

Huruvida arbetet lett till ett äkta lärande eller ej är svårt att påvisa utifrån lärarnas svar om sina upplevelser. De svar som placerats i kategorin Handlande skulle kunna ses som tecken på äkta lärande eftersom det skulle kunna vara ett tecken på bestående förändring av görande. Dock är denna studie inte longitudinell vilket gör att man inte kan veta om förändringarna är bestående eller ej. Det som kan ses är att lärarna har genomfört vissa aktiviteter med eleverna, men som nämnts i teoridelen ovan så var fortbildning som fokuserar på olika metoder och att göra saker tillsammans något som sällan gett effekt på elevernas lärande (Katz och Ain Dack 2017). Kanske har det skett ett äkta lärande hos läraren, men vad är meningen med det om det inte ger någon effekt på elevernas lärande?

Några tecken på äkta lärande kan dock finnas i svaren i kategorin Tänkande. Flera lärare upplever i viss utsträckning att de har fördjupat, eller på något sätt vidgat, sitt sätt att tänka kring sin praktik. De har även testat olika aktiviteter i sin undervisning och reflekterat över dem med sina kollegor. Detta skulle kunna leda till erfarenheter som gör att värderingar förändras, enligt Lauvås och Handals praxistriangel, eller att det sker en bestående förändring av sätt att tänka och handla enligt Katz och Ain Dacks definition av äkta lärande. Det går att se vissa tecken på detta i enkätsvaren. Samtidigt kan man inte vara säker på att detta inte har skett hos övriga lärare. Det kan ha skett lärande hos lärarna utan att det kommer fram i svaren på frågorna i enkäten, vilket gör kopplingen mellan lärares beskrivningar av sina upplevelser och äkta lärande bristfällig.

De negativa upplevelser som kommer fram i lärarnas beskrivningar handlar i stor utsträckning om texterna från Skolverkets moduler. En anledning lärarna nämner är att

texterna känns gamla. Denna uppfattning kan bero på att det saknas en kontextuell koppling till den praktik deltagarna befinner sig i, vilket gör att texterna inte känns relevanta.

Teorierna som använts för studien kan också diskuteras, för visst finns det olika typer av lärande än de som tagits upp i denna text? Det är inte allt vi lär oss som förändrar våra värderingar som i Lauvås och Handals praxistriangel, eller leder till en bestående förändring i sätt att tänka eller handla som Katz och Ain Dack framför. Det de menar är dock att detta behöver ske om det ska bli någon förändring i elevernas lärande och det är väl ändå det som är målet med utvecklingsarbeten?

Den här studien gör inte anspråk på att bidra med generaliserbar kunskap, utan fokuserar på det aktuella utvecklingsarbetet och upplevelserna hos de lärare som deltog i detta. Dock leder denna studietankarna vidare mot en diskussion kring hur lärares lärande skulle kunna undersökas i framtida studier.

Metoddiskussion, samt tankar kring vidare utveckling av undersökning av lärares lärande

För att få svar på frågeställningen användes enkäter med öppna frågor som datainsamlingsmetod. Att använda denna insamlingsmetod medför dock en del problem. Det har inte gått att ställa några följdfrågor när svaren inte har tyckts vara svar på det som efterfrågats, vilket har lett till att en del svar har blivit svårare att kategorisera. Dessutom finns det problem när man ber människor berätta om sina upplevelser och man sedan vill dra slutsatser kring deras lärande utifrån dessa. Detta problem kan belysas med hjälp av Argyris och Schöns *theories of action* som Smith (2001, 2013) redogör för. Argyris och Schön hävdar att människor har mentala kartor som styr hur vi agerar i olika situationer (Smith 2001, 2013). De här kartorna skulle kunna ses som implicita teorier som styr våra handlingar (Smith 2001, 2013). Argyris och Schön menar alltså att det är de här implicita teorierna, som de väljer att kalla *theories-in-use*, som styr människors handlande snarare än de teorier som individer uttrycker att de ansluter sig till, kallade *espoused theories* (Smith (2001, 2013). Detta gör det svårt att dra slutsatser kring hur människor handlar genom att låta dem själva beskriva hur de gör eftersom risken då är att de ger uttryck för *espoused theories* medan de i själva verket handlar på ett annat sätt i praktiken då det är *theories-in-use* som styr handlandet. I denna undersökning har lärarna berättat om sina upplevelser av utvecklingsarbetet och slutsatser har dragits kring handlandet, vilket kan vara problematiskt. Gapet mellan *theories-in-use* och *espoused theory* är något som kan ge upphov till reflektion och dialog vilket i sin tur kan leda till ett lärande Smith (2001, 2013). Detta har dock inte denna studie undersökt, men det vore ett intressant sätt att gå vidare i arbetet med att undersöka lärares lärande inom ramen för utvecklingsarbeten.

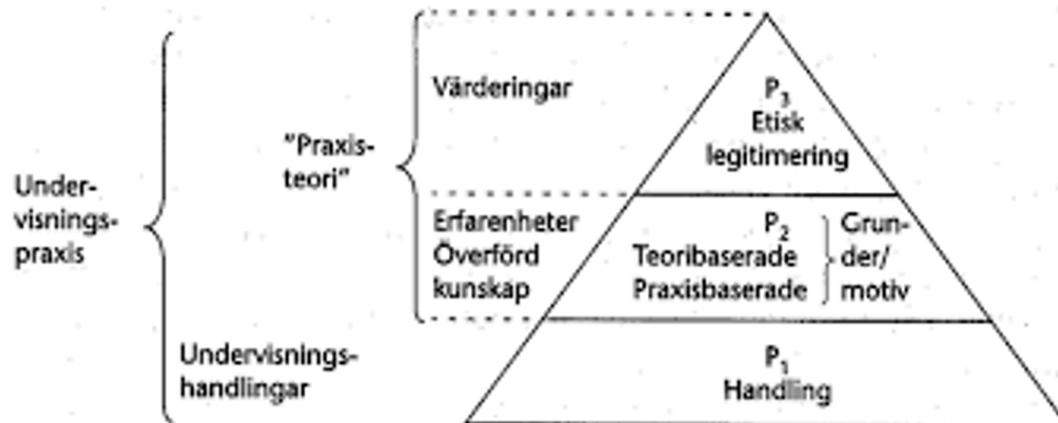
Själva arbetet med undersökningen av lärares upplevelser av utvecklingsarbetet har rest fler frågor än svar. En av dessa frågor är på vilka sätt man egentligen kan få syn på lärares lärande. Som lärare jobbar vi ofta med att identifiera och bedöma elevers kunskaper och

man borde på så sätt även kunna bedöma lärares kunskaper. Men vad är skillnaden mellan att undersöka någons kunskaper och att undersöka någons lärande? Om utvecklingsarbetet på skolan vill åstadkomma ett förändrat sätt att tänka vilket i sin tur ska leda till ett förändrat handlande som i slutändan ska gynna eleverna så var inte denna undersökning rätt verktyg för att ta reda på om så har skett. Om man däremot bara vill undersöka hur lärarna upplevt utvecklingsarbetet, så fungerar den. Frågan är bara om det är trevliga stunder som känns meningsfulla och givande som man vill åt, eller om man vill få till en verklig förändring, ett äkta lärande.

Referenser

- Bryman, A. (2002, 2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Grimm, F. (2023). *Ledarskap för lärares lärande – Förstelärare som lärarledare*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet Pedagogiska institutionen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Katz, S. & Ain Dack, L. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande – Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Stockholm: Natur&Kultur.
- Smith, M. (2001, 2013). 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning'. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/chris-argyris-theories-of-action-double-loop-learning-and-organizational-learning/>
- Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1



Figur 1: Praxistriangeln enligt Lauvås och Handal (Lauvås, P och Handal, G. (2001)Handledning och praktisk yrkest teori. s. 202.)

Spår av en fortbildningsinsats

Lotta Thelaus och Johanna Svalin, Lunds kommun

Sammanfattning

Efter att ha slutfört vårt första uppdrag som SKUA-utvecklare (språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt), började vi fundera över om vår fortbildningsinsats hade satt några spår hos lärarna och för eleverna i deras klassrum. För att undersöka detta filmade vi en lektion hos två olika lärare på en grundskola samt intervjuade dessa lärare. Resultaten från undersökningen är inspirerande då de visar att det finns spår av fortbildningsinsatsen i klassrummen samt att lärare använder sig av sin nya kunskap i undervisningen. I intervjuerna berättar lärarna att de själva upplever att de har fått mer kunskap om SKUA och att de tycker att de har fått nya pedagogiska verktyg för att kunna utveckla sin undervisning till att bli mer språk- och kunskapsutvecklande. I det filmade materialet från klassrummen såg vi spår av både kontextrikedom, interaktion och stöttning vilket tyder på att det pågår ett språk- och kunskapsutvecklande arbete.

Nyckelord: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, SKUA-utvecklare, interaktion, stöttning, kontextrikedom

Inledning

Här presenteras SKUA-utvecklarnas uppdrag samt teorierna som ligger som grund för ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Syfte och undersökningens frågeställningar presenteras, kopplade till fortbildningsinsatsen.

SKUA-utvecklarnas uppdrag

Som SKUA-utvecklare i Lunds kommun har vi ett uppdrag att stötta lärare och rektorer i grundskolan att komma i gång med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Innebörden av detta är att lärare behöver planera och genomföra undervisningen på ett sätt som gynnar både språk- och kunskapsutvecklingen, alltså en undervisning där språket ständigt sätts i fokus i alla ämnen och där språk och innehåll integreras så att språket utvecklas parallellt med ämneskunskaperna (Gibbons, 2018). Enligt Hajer och Meestringa (2015) gynnar en språkinriktad undervisning alla elever, även de med majoritetsspråk som sitt modersmål. Detta innebär att inte bara andraspråkselever drar nytta av att ämnet får en mer noggrann och ingående behandling.

Fortbildningsinsatsen

I slutet av höstterminen 2022 avslutade vi vårt första uppdrag som SKUA-utvecklare. Under tre terminer hade vi haft en fortbildningsinsats med lärarna på en tvåparallellig F-3 skola. Kompetensutvecklingsinsatsen, med ca tre tillfällen/termin, bestod av föreläsningar, kollegiala samtal, praktiska övningar, inläsning av litteratur, läsloggar samt gemensamma

och enskilda reflektioner. Mellan träffarna fortsatte lärarna att bearbeta innehållet genom att testa aktiviteter i sina klasser samt diskutera och reflektera i kollegiet.

Innan fortbildningsinsatsen startade gjorde vi klassrumsbesök på skolan för att skapa oss en bild av elevsammansättning och klassrumspraktik. Vi följde lärarnas process under de tre terminerna genom att ta del av deras reflektioner och läsloggar. De två första terminerna handlade om muntlighet och interaktion i undervisningen, det vill säga hur man i ämnesundervisningen kan utgå från den muntliga förmågan att formulera sig och kommunicera i tal, samt att få syn på hur det muntliga stöttar i ämnesundervisningen. Under den tredje terminen handlade fortbildningen om att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften.

I våra föreläsningar varvades teori och praktik och olika pedagogiska verktyg presenterades, vilka till stor del kommer från Gibbons (2018) men även en del övningar och aktiviteter från kooperativt lärande (Fohlin & Wilson, 2020) har använts. Mycket inspiration och teori har hämtats från SKUA-utbildningen på Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC, 2023). Med pedagogiska verktyg menar vi stöttande aktiviteter samt olika typer av strategier och modeller som lärare kan använda och som främjar en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Det kan vara allt från att lägga upp pedagogiska planeringar med språkliga mål och planera för interaktion, tanketid och talutrymme till att förbereda talmallar och bildstöd anpassade till elevgruppen. De pedagogiska verktygen finns sammanställda i tabellen längre fram, under rubriken resultat och analys. Att pedagogiska verktyg används i ett språk- och kunskapsutvecklande sammanhang är av stor vikt. Anna Kaya som arbetar på Nationellt centrum för svenska som andraspråk har tillsammans med Karin Rehman skrivit en tänkvärd artikel Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt – framgångsfaktor eller urvattnat modeord? i tidskriften Svenskläraren (2015). De tar upp faran med att slentrianmässigt använda pedagogiska verktyg vilket skulle kunna innebära att det blir en instrumentell användning av SKUA.

Under samarbetet med skolan började vi fundera över vilka avtryck vår kompetenshöjande insats hade gjort i undervisningen. Därför ville vi leta spår, det vill säga identifiera språkutvecklande pedagogiska verktyg som lärare på skolan använder.

Teori

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt har sitt ursprung inom andraspråksforskningen och bygger på Vygotskijs sociokulturella teori om inläring, men kopplas också till språkteorier baserade på Michael Hallidays och andra lingvisters forskning som hävdar att språk lärs in i ett sammanhang, vilket Gibbons (2018) utgår från. Hon skriver om vikten av kognitivt utmanande uppgifter där elever får utveckla språk och kunskaper parallellt. Hajer (2016) pekar på vikten av att redan i planeringsarbetet vara medveten om språkets viktiga roll. Stöttande aktiviteter behövs för att bygga broar mellan vardagsspråk och skolspråk. Hajer uttrycker att detta stöd är avgörande för att elever ska lyckas och nå läroplanens mål:

”I uppdraget för grundskollärare ingår det att ge elever det stöd de behöver för att nå målen i läroplanen. Eftersom språket är en viktig nyckel i allt lärande behövs en stöttande undervisning som inkluderar lärandets språkliga dimensioner. Detta gäller alla ämnen från bild och biologi till teknik”. (Hajer, 2016)

Att arbeta språk- och kunskapsutvecklande är alltså ett sätt för alla ämneslärare att planera och utveckla sin undervisning så att alla elever får tillräcklig stöttning för att nå grundskolans mål. Hajer (2016) uttrycker att man i planeringsarbetet kan ta hjälp av och tänka igenom språket mer noga utifrån begreppen kontextriktighet, interaktion och stöttning. Dessa begrepp är centrala i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning. Efter att ha tagit del av Hajer (2016) samt Hajer och Meestringa (2015) försöker vi beskriva och förklara begreppen.

Kontextriktighet handlar om att eleverna ska få se, höra, känna på och uppleva det som undervisningen handlar om. I en kontextrik undervisning planerar läraren in varierade verklighetsanknutna aktiviteter för att konkretisera ämnesinnehållet. Det innebär att man utgår från sammanhang som gör innehållet begripligt, till exempel vardagssituationer eller bilder.

Stöttning innebär att läraren utgår från elevens behov och planerar hur eleven ska tillgodogöra sig ämne och ämnesspråket. Likt en byggnadsställning finns stöttningsbjälkarna från början men nedmonteras successivt när kunskapsbygget står stabilt. Stöttningsbjälkarna är alltid tillfälliga, så länge som eleven behöver dem i lärandeprocessen. Stöttningsbjälkarna är också alltid framtidsorienterade, tills eleven kan använda kunskaper och färdigheter självständigt. Lärare behöver använda en stor variation av redskap och pedagogiska verktyg som underlättar för elever att delta i ämnesundervisningen, både i muntlig interaktion och i läs- och skrivaktiviteter.

Interaktion innebär att elever ska ges möjlighet att utveckla sitt språk genom att interagera både med andra elever och med lärare. Undervisningen behöver utgå från innehåll som är relevant för eleverna och ske i autentiska sammanhang. Lärares roll blir att planera och organisera för interaktion i undervisningen, och på olika sätt stötta elevers lärandeprocesser. Elevers roll blir att aktivt använda språket för att till exempel samtala, uttrycka sina tankar, fråga eller argumentera om det som är relevant för sammanhanget.

Syfte och frågeställningar

Eftersom vi som SKUA-utvecklare vill kunna utveckla och förbättra innehåll och upplägg inför våra kommande uppdrag var det av stor vikt för oss att närmare utforska om och hur kompetensutvecklingen påverkade lärarna, undervisningen och eleverna. Vi ville ta reda på om man kunde se spår av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet och i så fall vilka och hur arbetssättet användes.

Syftet med undersökningen är att få syn på hur lärarna som deltagit i vår kompetensutveckling använder det som presenterats, det vill säga olika pedagogiska verktyg för att jobba språk- och kunskapsutvecklande. I denna undersökning fokuserar vi på arbetet kring den muntliga förmågan.

Undersökningens syfte utmynnar i följande frågeställning:

-  Vilka av de presenterade pedagogiska verktygen använder lärarna som deltagit i kompetensutvecklingen?
-  Använder de verktygen i ett språk- och kunskapsutvecklande sammanhang?

Metod

Här presenteras studiens design, använda metoder samt hur analysprocessen har gått till. Vi beskriver hur datainsamlingen genomförts och hur urvalet gjordes. Avslutningsvis görs en genomgång av analysprocessen.

Studiens design

Den kvalitativa metoden valdes, då vårt syfte med undersökningen är att tolka och förstå hur lärare använder sig av erfarenheter från en fortbildningsinsats. Vi ville leta spår av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisningen samt ta del av lärarnas tankar kring SKUA. Därför valde vi att genomföra klassrumsbesök och intervjuer som vi filmade respektive gjorde ljudupptagning av. Vi efterfrågade två lärare till vår undersökning och av de tolv som deltog i fortbildningsinsatsen anmälde sig två lärare frivilligt. En av dessa lärare undervisade i årskurs 3 och den andra i årskurs 2. Vi ansåg det lämpligt med två lärare eftersom det då var möjligt att gå på djupet och noggrannare undersöka vad som hände i klassrummet och få förståelse för hur lärarna tänker kring sin undervisning och SKUA.

Insamling av data

En lektion hos respektive lärare filmades, en NO-lektion om vatten samt en lektion i svenska med fokus på beskrivande text. Deltagande lärare hade själva valt tid och innehåll för lektionen som skulle filmas. Två kameror ställdes upp i klassrummet, så att både lärarens genomgångar och instruktioner samt elevernas interaktion skulle komma med. Efter avslutad lektion hade respektive lärare avsatt tid för att låta sig intervjuas av oss och dessa intervjuer spelades också in. Intervjuerna var semistrukturerade då målet var att läraren skulle få möjlighet att utveckla sina tankar kring den filmade lektionen, men även om arbetsområdet i sin helhet med planering, undervisning och uppföljning. Valet av semistrukturerade intervjuer beror på att de till viss del är förberedda och ger utrymme för både planerade frågor men även nya som kan uppstå under en intervju. Kvale och Brinkman (2014) betonar vikten av att vara en aktiv lyssnare som intervjuare, för att kunna följa upp med lämpliga följdfrågor. Därför hade vi förberett ett antal övergripande frågor samt förslag på följdfrågor att ställa vid behov. Varje intervju varade i cirka 45 minuter. Vi ville också få syn på om lärarna använde ytterligare presenterade pedagogiska verktyg, det vill säga

sådant som inte syntes under den filmade lektionen, men som har använts vid andra undervisningstillfällen.

Trovärdighet

Vi har endast intervjuat två personer men tänker att det går att dra slutsatser från materialet eftersom de andra lärarna på skolan har deltagit i samma fortbildning. Vi finner det troligt att resultaten går att se även i de andra klassrummen.

Analysprocess

Vi valde att filma lektionerna och göra ljudinspelning av intervjuerna för att kunna titta och lyssna flera gånger samt anteckna och kategorisera materialet. Vid kategoriseringen använde vi materialet från de filmade lektionerna och utgick från en observationstabell där vi sammanställde alla de sexton pedagogiska verktygen som hade presenterats för lärarna under de två första terminerna av fortbildningsinsatsen gällande muntlighet. De inspelade intervjuerna användes inte vid kategoriseringen, men bidrog till en djupare förståelse av lärarnas sätt att tänka och resonera kring verktygen och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Anteckningar gjordes under intervjuerna och därefter transkriberades de för att underlätta analysarbetet. Som analysmodell valde vi att prova att använda den språkinriktade undervisningens tre grundprinciper: kontextrikedom, interaktion och språklig stöttning (Hajer, 2016). I observationstabellen utgick vi således från dessa tre begrepp.

Resultat och analys

Verktyg i SKUA-undervisning	Interaktion	Stöttning	Kontextriktedom
Pedagogisk planering med språkliga mål och planering av stöttning och interaktion		X	X
Tydliggörande av språkliga mål	X	X	X
Elevers tidigare erfarenheter och kunskaper	X	X	X
Konkreta aktiviteter/övningar för samarbete och interaktion	X	X	X
Utgå från vardagsspråk och bygga bro till skolspråk	X	X	X
Transspråkande			
Laborativt arbete, demonstrationer, föremål			
Talmallar			
Flödesscheman, kretslopp och andra förklaringsmodeller			
Tankekartor	X	X	X
Hjälpformuleringar, startmeningar, sambandsord, tidsord			
Bildstöd	X	X	X
Begreppslistor, bildordlistor			
Öppna frågor	X	X	X
Talutrymme	X	X	X
Tanketid		X	X

Observationstabell

I tabellen kan vi se de 16 presenterade pedagogiska verktygen och att det finns spår av 10 av dessa verktyg i undervisningen. Vår analysmodell utgick från de centrala begrepp som kännetecknar en språkinriktad undervisning, nämligen interaktion, stöttning och kontextriktedom. I resultatet kan man se att alla utom två av de observerade pedagogiska verktygen innehåller alla tre centrala begrepp. Begreppet interaktion finns varken med i pedagogisk planering eller tanketid, eftersom någon interaktion inte observerades kring dessa verktyg. Det kan däremot konstateras att pedagogisk planering med bland annat planerad stöttning och interaktion, handlar om lärarens förberedelser för att kunna arbeta språk- och kunskapsutvecklande vilket i förlängningen leder till interaktion i elevgruppen. Att ge tanketid skapar möjlighet till interaktion efter att eleverna fått tid att tänka själva.

Pedagogiska planeringar med språkliga mål och planering av stöttning och interaktion

Under klassrumsbesöken syntes inga pedagogiska planeringar, men i intervjuerna framkom att lärarna gör sådana planeringar. Det var tydligt att stöttning och interaktion var planerad och förberedd i det ena klassrummet och under intervjun framkom hur målen för arbetsområdet samt aktiviteterna under den filmade lektionen var kopplade till en pedagogisk planering.

Tydliggörande av språkliga mål

Lektionsmålet, som i ett klassrum var ett språkligt mål, presenterades både skriftligt och muntligt i början av lektionen. Dessutom förtydligades målet med skrivuppgiften vid flera tillfällen och läraren förklarade för eleverna att de skulle träna på att göra beskrivningar. I intervjun framkom att lärarna, efter vår insats på skolan, även skriver in språkliga mål i sina pedagogiska planeringar. Det märktes dock att det fortfarande fanns en viss osäkerhet om vad ett språkligt mål egentligen är.

Elevers tidigare erfarenheter och kunskaper

För att ta reda på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper om ämnet använde sig läraren av några öppna frågor som återkom under den filmade lektionen, till exempel "Varför är vatten så viktigt?" Det gjordes också en tillbakablick på föregående lektion genom att läraren visade och delade ut bilder, vilka var en sammanfattning av frågan som då ställdes, "Vad tänker ni på när ni hör ordet vatten?" I den efterföljande intervjun berättade läraren att frågan då ställdes för att ta reda på elevernas förkunskaper, men även vilka ord och begrepp eleverna själva använde.

Vid ett par tillfällen fick eleverna först fundera själva på lärarens fråga, och därefter berätta för sin axelkompis, det vill säga eleven som satt bredvid, axel mot axel. Samtidigt som eleverna pratade två och två rörde sig läraren runt i klassrummet och lyssnade på samtalen. I den efterföljande intervjun reflekterade läraren kring lektionen och berättade att detta gjordes medvetet för att få syn på elevernas förkunskaper. Läraren fortsatte att knyta ämnesinnehållet till elevernas erfarenhet och verklighet genom bilder på storskärm och ytterligare frågor. Även under lektionen där eleverna skulle arbeta med beskrivningar fann vi spår av att knyta det nya till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper. Innan klassen skulle arbeta med enskilt skrivande, drogs paralleller till filmen Narnia, som klassen tidigare hade sett, för att ge stöttning i hur man beskriver känslor. Delar av innehållet dramatiserades av läraren som målade upp en bild av hur de kommer in i en annan värld och hur det kan kännas att till exempel sätta ner foten i snö.

Konkreta aktiviteter/övningar för samarbete och interaktion

Samtalsmodellen EPA, (enskilt, par, alla) användes och läraren lät elever utgå från bilder som handlade om vatten. De fick först tänka själva, därefter prata i par och slutligen i helklass. Det var mycket muntlig aktivitet under hela lektionen och i intervjun framkom att arbetet

kring muntlighet har utvecklats och att man ser många fördelar med arbetssättet, bland annat att eleverna måste tänka efter hur de ska uttrycka sig språkligt. I det filmade materialet synliggörs att läraren använder axelpar återkommande under lektionen och i intervjun beskrivs hur axelparen tidigare mest skulle hjälpa varandra, men nu används de till mer planerade muntliga aktiviteter. Läraren uttrycker att "Nu är det ännu mer att båda två ska kunna svara och då måste de också prata och förstå varandra mer. De måste prata med varandra för att de ska kunna svara". Under klassrumsbesöket fick vi ta del av klassens arbete.

Läraren: Alla ska få en bild att titta på. Titta en liten stund själva.
Fundera vad har det med vatten att göra.
Sen ska du prata med din axelkompis. Försök berätta lite mer.

Eleverna får varsin bild som de tysta tittar på.

Läraren: Nu är det 2 minuters snabbprat med axelkompisen.

Elever pratar två och två och läraren går runt och lyssnar.

Läraren: Jag vill veta vad ni fick på era lappar.

Elev 1: Jag fick ett glas med vatten.

Läraren söker upp en bild på ett vattenglas och visar på storskärm.

Läraren: Vad kan man göra med det?

Elev 1: Dricka vatten.

Elev 2: Hälla i saft, så får man saft.

Läraren: Vad mer kan man göra?

Dialog

Alla tillfrågade elever var förberedda och kunde besvara frågorna eftersom de redan hade pratat om ämnet med sin axelkompis. Lektionen fortsatte med att läraren lyfte olika vattenbilder som eleverna berättade om. I intervjuerna framkom att lärarna ofta använder kooperativa övningar i olika muntliga aktiviteter.

Utgå från vardagsspråk och bygg bro till skolspråk

En av lärarna berättade att hon, efter SKUA-fortbildningen med fokus på den muntliga förmågan, numera alltid utgår från talet och planerar in muntliga aktiviteter i undervisningen. Under klassrumsbesöket observerades att lektionen var planerad så att eleverna fick utgå från vardagsspråket, men också att läraren stöttade och modellerade för att eleverna skulle närma sig skolspråket.

Talmallar

Några talmallar observerades inte, däremot framkom i intervjun att lärarna har börjat tillverka och använda stödmallar, framför allt skrivmallar. Enligt lärarna används dessa i olika sammanhang, bland annat för att ge stöttning när eleverna skriver dikter, sagor samt faktatexter om djur. En lärare berättade att hon själv hade valt att sätta upp ett mål i medarbetarsamtalet, som handlar om att utveckla användningen av stödmallar i undervisningen. Det märktes att det fanns en medvetenhet om att både talmallar och skrivmallar ger elever språklig stöttning.

Tankekartor

Föregående lektion, då arbetsområdet om vatten påbörjades ställdes frågan till eleverna, "Vad tänker ni på när ni hör ordet vatten?" Elevernas svar sammanställdes av läraren, i form av bilder, vilket kan ses som en typ av tankekartor, en visualiserad sammanställning av elevernas tankar, anpassad till elevernas behov och ålder. Vid observationstillfället delade läraren ut bilderna till eleverna och vi fick intrycket av att klassen skulle återkomma till denna vid ett annat tillfälle.

Bildstöd

Ett förberett bildstöd observerades i form av olika bilder med anknytning till vatten. Det fanns även bilder på det eleverna gemensamt kommit fram till under föregående lektion. Under samtalet i helklass sökte läraren upp bilder på Widget online, för att ge stöttning och utöka ordförståelsen, med till exempel bilder på vattentorn eller stupränna. I intervjun förklarade läraren att bilderna hjälper eleverna att komma i gång med samtalet i axelpar och att hon har noterat att de pratar mer kring ämnet nu när de har bilder att utgå ifrån, samt att bilderna hjälper eleverna att koppla undervisningen till egna erfarenheter. Det framkom även att läraren själv anser att användning av bildstöd har förändrats efter fortbildningsinsatsen, och uttrycker att "Bildstöd har jag tidigare haft som ett hjälpmedel. Nu använder jag det mer som, vad ska man säga, en del av hela det muntliga, prata alltså, hela aktiviteten." Lektionen med de muntliga aktiviteterna var uppbyggd kring bilder.

Inför skrivuppgiften visades bildstödet med bland annat en fantasifull bild på ett hus, på storskärm och fungerade som inspiration till elevernas skrivande. I intervjuerna framkom att lärarna önskar utöka användningen av bildstöd, för att ge stöttning vid till exempel textgenomgångar eller för att förklara ord och begrepp.

Öppna frågor

Under en av de filmade lektionerna användes många öppna frågor. Läraren berättade att hon under arbetsområdets uppstart, föregående lektion, frågade eleverna "Vad tänker ni på när ni hör ordet vatten?" De öppna frågorna återkom vid flera tillfällen och den filmade lektionen var uppbyggd kring dessa frågor, "Vad är vatten?" samt "Varför är vatten så viktigt för oss människor?" Eleverna gavs möjlighet att både fundera själva, men även samtala i par utifrån frågorna. Läraren påminde om att det finns många olika svar och att eleverna måste

utveckla sina svar. Hon informerade eleverna om hur lång tid de hade på sig för att förtydliga vikten av att samtala, alltså inte bara svara med enstaka ord.

Talutrymme

Genom att låta eleverna prata i axelpar vid flera tillfällen under lektionen fick alla elever mycket talutrymme. I helklassamtalen fördelades ordet jämnt mellan eleverna, styrt av läraren och inte elevernas handuppräckning. Läraren berättade att hon brukar vara tydlig mot eleverna om att alla ska kunna svara och prata i helklass efter att de har pratat två och två i sina axelpar. I intervjun uttryckte hon "Nu är det ännu mer att båda två måste kunna svara och då måste man också förstå varandra. Nu tar jag bara vissa och säger att du får berätta. Det var ingen som räckte upp handen när man fick berätta om sitt vatten. Vem som helst, och så kanske jag inte har gjort innan, utan då har jag tagit dem som har räckt upp handen. Nu tar man ju alla, för alla kan. Alla har pratat."

Tanketid

Tanketid gavs till eleverna vid flera tillfällen under lektionen som handlar om vatten. Läraren använde till exempel EPA (enskilt, par, alla) där eleverna först får tänka själva på frågan. I mitten av lektionen fick eleverna gå runt i klassrummet under några minuter och själva tänka på en av läraren ställd fråga. Läraren var tydlig och instruerade eleverna att först tänka själva. I några fall noterades viss tendens till att ställa snabba frågor som åtföljdes av lika snabba svar, där elever inte gavs tillfälle att tänka.

Slutsatser och diskussion

Det blir tydligt att lärarna som deltog i undersökningen använde samt visade en medvetenhet om olika pedagogiska verktyg för att arbeta språk- och kunskapsutvecklande. Vid en närmare titt på undervisningen i ett av klassrummen såg vi att läraren valde att fokusera på den muntliga förmågan och att interaktion fick stort utrymme. Lektionen var planerad och uppbyggd kring ett antal pedagogiska verktyg, nämligen aktiviteter för interaktion, öppna frågor och bildstöd tillsammans med mycket tanketid och talutrymme för alla elever. Detta kan kopplas till vår fortbildningsinsats och läraren uttryckte själv att hon har utvecklat sitt arbetssätt mycket efter att ha deltagit i fortbildningen. Genom den välplanerade och genomtänkta interaktionen gavs eleverna möjlighet att i muntlig kommunikation träna på språket med målet att successivt närma sig skolspråk. Hajer (2016) anser att stöttande aktiviteter hjälper eleverna att bygga broar mellan vardagsspråk och skolspråk. Hon uttrycker också att denna stöttning kan vara avgörande för måluppfyllelsen. Vilka verktyg som lärarna valde att använda kan bero på gruppens och individernas behov, men lektionens innehåll och aktiviteter påverkades även av att detta var i uppstarten av ett arbetsområde.

Resultatet visar också på att ett antal verktyg från observationstabellen inte användes under vårt besök, men efter att ha tagit del av planeringen anar vi att ytterligare pedagogiska verktyg som till exempel laborativt arbete och flödesscheman kommer att användas

framöver i detta klassrum. I intervjuerna framkom att transspråkande inte användes i aktuella elevgrupper. Ett fåtal flerspråkiga elever fanns visserligen i dessa klasser, men ansågs inte vara hjälpta av just transspråkande under den lektionen.

Det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet har sitt ursprung i forskning och undervisning om flerspråkighet, men Hajer och Meestringa (2015) menar också att alla elever gynnas av arbetssättet. Det var uppenbart, både i klassrummet och i intervjun, att läraren använde ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt med fokus på hela klassen och att alla elever gavs möjlighet att träna på och utveckla den muntliga förmågan. Som SKUA-utvecklare vänder vi oss till alla lärare, och är övertygade om att arbetssättet med fördel kan appliceras på all ämnesundervisning, men det behöver naturligtvis anpassas till identifierade behov, hos såväl flerspråkiga elever som elever med svenska som modersmål.

En av frågeställningarna var att ta reda på om de pedagogiska verktygen används i ett språk- och kunskapsutvecklande sammanhang. Frågan kan besvaras genom att titta tillbaka på analysmodellen som utgick från interaktion, stöttning och kontextrikedom, de tre grundprinciperna som, enligt Hajer (2016) kännetecknar ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Med hjälp av observationstabellen kan vi se att dessa begrepp ingår i många av de observerade verktygen. I undersökningen blev det uppenbart hur centrala dessa begrepp är. Vi valde att titta närmare på resultaten från ett av klassrummen och såg att läraren redan i planeringsstadiet hade tänkt igenom hur undervisningen skulle bli språk- och kunskapsutvecklande. Interaktionen var planerad och eleverna tycktes vara vana vid att samtala i axelpar och visste att alla förväntades svara även i helklass. Stöttningsen i form av bildstöd var både förberedd och spontan. Kontextrikedomen fanns också, med bland annat kopplingar till elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Dessa tre begrepp i kombination med en kognitivt utmanande undervisning kännetecknar ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Detta var dock bara en lektion av många, men man kan ändå konstatera att det gick att hitta en hel del spår av fortbildningsinsatsen.

Fortbildningen varade under tre terminer, vilket kan tyckas vara lång tid i fortbildningssammanhang för lärare, och vi är medvetna om att det tar tid att omsätta fortbildning till praktik samt att utveckla undervisningen i det egna klassrummet. Med tanke på fortsatt utveckling av SKUA-arbetet på skolan är det viktigt att vidareutveckla redan fungerande arbetssätt, samt inspirera varandra i kollegiet att testa nytt så att undervisningen kan bli ännu mer språk- och kunskapsutvecklande. Det var intressant för oss, som SKUA-utvecklare, att upptäcka att deltagande lärare använde de presenterade verktygen på olika sätt och i varierad mängd, antagligen beroende på elevgruppens och lärarens behov samt det aktuella ämnets karaktär. I intervjuerna framgick att lärarna såg många utvecklingsområden inom SKUA i sina elevgrupper. Vi hade önskat att få fortsätta följa utvecklingsarbetet på skolan för att få syn på vad som händer över tid.

Att lärare utvecklar sin undervisning till att bli mer språk- och kunskapsutvecklande är en framgångsfaktor, men samtidigt måste man vara medveten om att det kan finnas en fara i

att användningen av SKUA blir alltför instrumentell. Detta belyses i artikeln Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt – framgångsfaktor eller urvattnat modeord? (Kaya & Rehman, 2015) Vi instämmer med artikelns författare om att det kan finnas en risk att pedagogiska verktyg, aktiviteter, och modeller som sprids inom SKUA blir ett görande som kopplas bort ifrån målen i ämnesundervisningen. Det är därför av stor vikt att vi som SKUA-utvecklare belyser och diskuterar grundprinciperna i samband med fortsatta fortbildningsinsatser. SKUA är inte enstaka pedagogiska verktyg eller en färdig modell, utan ska ses som ett förhållningssätt som man har med sig under planeringen och som ska genomsyra hela undervisningen.

Kärnan i ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt sammanfattas genom följande citat.

“Språkinriktad undervisning inom alla ämnen är en didaktik där såväl de ämnesmässiga målen och språkfärdighetsmålen är explicita. Undervisningen mot dessa mål är kontextrik, full av rika möjligheter till interaktion och innehåller språklig stöttning.” (Hajer & Meestringa, 2015, s.14)

Referenser

- Fohlin, N. & Wilson, J. (2020). *Kooperativt lärande i praktiken. En handbok för lärare i grundskolan*. (1:5 uppl). Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet*. (5 uppl). Studentlitteratur.
- Hajer, M. (2016). *Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande. Modul: Från vardagsspråk till ämnesspråk. Del 1. Språkutvecklande arbetssätt främjar lärande*. Skolverket, Lärportalen.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR071588>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2015). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. (2 uppl). Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Kaya, A. & Rehman, K. (2015). *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt - framgångsfaktor eller urvattnat modeord? Svenskläraren*, 3, 10-12.
https://www.su.se/polopoly_fs/1.641271.1672297513!/menu/standard/file/Spra%CC%8Ak-%20och%20kunskapsutvecklande%20arbetssa%CC%88tt%20%E2%80%93%20framfa%CC%8Angsfaktor%20eller%20urvattnat%20modeord.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl). Lund.
- Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (15 maj 2023). *Lär dig mer om språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*. Hämtad 20 november, 2023, <https://www.su.se/nationellt-centrum-for-svenska-som-andrasprak/r%C3%A5d-och-st%C3%B6d/resurser-och-f%C3%B6rdjupning/l%C3%A4r-dig-mer-om-spr%C3%A5k-och-kunskapsutvecklande-arbetss%C3%A4tt-1.608648>

Att utvärdera undervisning i anpassad grundskola

Linus Bromander, Kristianstads kommun

Sammanfattning

Denna utvecklingsartikel syftar till att sätta ljuset på svårigheterna i att skapa goda förutsättningar för en systematisk analys av undervisningsresultaten i anpassad grundskola. Genom att analysera den modell för analys Norretullskolan A använder för att utveckla kvalitén på sin undervisning undersöks hur den stödstruktur för analys som finns fungerar för att underlätta för pedagogerna. Undersökningen visar att det finns stora förtjänster med metoden, men att pedagogerna behöver stödjas både när det gäller att få syn på elevernas lärande och sitt eget agerande i lärsituationer. Artikeln visar var svårigheterna för pedagogerna ligger vilket också pekar ut riktningen för hur analysfrågorna kan utvecklas för att bättre stötta pedagogerna i utvecklingen av undervisningen.

Nyckelord: anpassad grundskola, anpassad skola, skolutveckling, analys, framgångsrik undervisning, bedömningspolicy, bedömning, utvärdera undervisning

Bakgrund

När elevunderlaget på Norretullskolan A (där A står för anpassad grundskola) förändrades behövde skolan utveckla och förtydliga metoder och strukturer för undervisningen. Exakt varför förändringen skedde just då är svår att förklara, men på kort tid ökade antalet elever. De nya eleverna hade en större komplexitet i sina diagnoser och ett mer utåtagerande beteende. Detta ledde till ett behov av ett större förändringsarbete med fokus på att utveckla skolans metoder och strukturer. Det gjordes genom att en bedömningspolicy formulerades. Det inledande arbetet med detta redovisas i Josefines Josefssons bidrag från en forskningscirkel kring förstelärare i grundsärskolan (Josefsson, 2017). I Bedömningspolicyn definieras hur Norretullskolan A skall arbeta för att målen i läroplan och skollag skall uppnås.

Att arbetet formulerades som en bedömningspolicy berodde på att målet var att hitta en metod för att all personal skulle arbeta mer lika och med samma fokus. Ett gemensamt fokus skulle leda till en tryggare och tydligare undervisning för eleverna. Tankarna tog sin utgångspunkt i Christian Lundahls bok *Bedömning för lärande* (Lundahl 2014).

Under sex år har skolan arbetat med att utveckla, omarbета och förankra bedömningspolicyn. Idag består den av följande delar:

1. Syfte
2. Pedagogiska strategier
3. Synliggöra målen
4. Synliggöra elevernas kunskaper
5. Återkoppling
6. Göra eleverna till ägare av sin egen lärprocess
7. Hur vet vi om vi lyckas

Den avslutande delen i bedömningspolicyn handlar om hur pedagogerna arbetar med att utveckla undervisningen utifrån elevernas lärande. Det är denna sista del som står i fokus i denna utvecklingsartikel.

Att få stöd för att arbeta med bedömning och kunskapsutveckling i anpassad skola är inte självklart eller enkelt. Det finns få väl beprövade exempel på hur elevers kunskapsutveckling kan synliggöras. Det beror på att detta i stort sett är ett tomt forskningsfält, där olika skolor lärt sig vad som fungerar för just dem utan att det nödvändigtvis förankras i forskning. (SOU 2021:11) Detta är en viktig anledning till att denna text skrivs. Vi behöver utveckla praktiker för att förstå elevers kunskapsutveckling så att vi kan anpassa och utveckla vår undervisning efter de enskilda elevernas behov.

Som ett led i att utveckla kunskapen kring bedömning i anpassad skola är Norretullskolan A också med i ett forskningsprogram kopplat till det fristående forskningsinstitutet "Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola" (Ifous) med namnet "Kunskapsuppdraget i anpassad skola". Målet för programmet är att öka kunskapen kring kunskapsuppdraget i anpassad skola. Där kommer Norretulls fokus vara att arbeta vidare med de frågeställningar som väcks inom ramen för denna artikel.

I Kristianstad kommun finns en samlad metod för hur kommunens skolor skall arbeta för att utveckla undervisningen. Metoden kallas för Framgångsrik undervisning och har utvecklats av barn och utbildningsförvaltningens utvecklingsavdelning tillsammans med Simon Hjort, lektor på Linköpings kommun, och författare av boken *Effektiv undervisning* (Hjort, Furenhed 2017). Den bärande idén i metoden är att det är i klassrummet elevens lärande sker och det är där läraren behöver identifiera de behov som finns för att utveckla elevens kunskaper. Det behöver finnas ett system som kommunicerar mellan olika nivåer på skolan: Från elev till lärare och rektor. Om de olika nivåerna fungerar som kommunicerande kärl är det där behovet av utveckling blir tydligt. De metoder för skolutveckling som tagits fram stämmer väl överens med det Norretullskolan redan arbetat fram och kunde därför sömlöst integreras i Framgångsrik undervisning. Som en del i det arbetet engagerades 2021 didaktiker från

kommunens utvecklingsavdelning för att implementera Bedömningspolicyn tydligare i vår verksamhet. Att binda ihop Framgångsrik undervisning med det vi formulerat i Bedömningspolicyn gav Norretullskolan en ram som förklarade varför det arbetet som gjordes och de ambitioner som fanns pekade i rätt riktning. Norretullskolans mål var att skapa en metod och en skola där det var naturligt att arbeta med att utveckla undervisningen i varje klassrum utifrån behoven hos eleverna just där. Kommunens didaktiker stöttade skolan med att ge en teoretisk ram kring de metoder skolan formulerat. Som stöd i vårt arbete och teoretisk ram användes Helen Timperlys undersökande cykel som den är formulerad i *Det professionella lärandets inneboende kraft* (Timperly 2022).

Timperlys undersökande cykel lägger stor vikt vid att läraren medvetet både behöver identifiera elevens behov av lärande samt sitt eget behov av lärande för att utveckla undervisningen på ett sådant sätt så att eleven lär sig mer. Timperlys modell bygger på fem steg som skapar förutsättningar för ett professionellt lärande:

- ✿ Vilka kunskaper och färdigheter behöver våra elever för att uppnå viktiga mål?
 - ✿ Vilka kunskaper och färdigheter behöver vi som professionella för att tillgodose våra elevers behov?
 - ✿ Fördjupa de professionella kunskaperna och finslipa den professionella förmågan
 - ✿ Låta eleverna uppleva lärande på ett nytt sätt
 - ✿ Hur har vårt agerande påverkat det resultat som vi anser är viktiga för våra elever?
- (Timperly 2022)

Norretullskolan har arbetat med detta tillvägagångssätt under två år. Det som upplevs svårt och det som hindrar skolan att komma vidare i den process som står i fokus för denna utvecklingsartikel, är att hitta resultat i det femte och sista steget. Pedagogerna har metoder för att dokumentera och att identifiera nästa steg för eleven, men hur använder de dessa resultat för att identifiera de kunskaper som de själva behöver utveckla för att tillgodose elevernas behov? Däri ligger en utmaning.

I texten används begreppet pedagoger, med det menas här lärare och elevassistenter tillsammans.

Syfte och frågeställningar

Syftet med utvecklingsartikeln är att undersöka förtjänster och begränsningar i den analys som pedagogerna gör av undervisningen och sin egen utveckling med hjälp av den analysmall som är utvecklad på Norretullskollan A.

Frågeställningar:

Ger frågorna i analysmallen den typ av underlag som krävs för att utveckla kvalitén på undervisningen och öka elevernas lärande på Norretullskolan A?

Är analysfrågorna ett stöd i att få syn på framgångsfaktorer och konkreta utvecklingsmöjligheter för pedagogernas undervisning?

Metod

Arbetet som skall analyseras i föreliggande artikel är den del i ett större arbete som i grunden går ut på att varje lärare på Norretullskolan A väljer ut någon undervisning som de vill utveckla. Det kan handla om ett arbetsområde som eleverna har svårt att ta till sig eller något som lärarna själva tycker är komplicerat. Det viktiga är att lärarna identifierar ett specifikt mål från läroplanen som de synliggör i planeringen och sedan skattar elevens utveckling mot. Lärarna skriver sedan en pedagogisk planering kring hur de tänker arbeta med detta mål under en åtta veckors period. När underlaget är skapat involveras elevassistenterna som hjälper till med att anpassa och utveckla planeringen för att den ska fungera för alla elever. I detta skede definieras också de stödstrukturer som behöver användas. När detta är gjort görs en skattning av elevernas förkunskaper. I denna skattning definieras varje elevs förmåga på en 10-gradig skala där 10 är max som den eleven kan prestera utifrån sina förutsättningar. Under arbetet med den pedagogiska planeringen lyfts undervisningen upp till diskussion i arbetslaget. Underlag kring elevers lärande samlas in på olika sätt till exempel muntligt, skriftligt eller film. Dessa underlag bildar tillsammans ett underlag till den analys kring elevernas resultat som görs efter arbetet med planeringen. Innan analysen genomförs görs också nya skattningar kring vad eleverna kan. Detta blir en indikation på huruvida eleverna utvecklat sina kunskaper och förmågor och vad som behöver utvecklas. Analyserna görs en gång per termin. Frågorna i analysmallen besvaras av arbetslag, inte av enskilda pedagoger.

Det är analyserna som är gjorda i december 2022 samt juni 2023 som utgör det material som kommer att analyseras inom ramen för denna utvecklingsartikel.

Skillnaden i underlaget från december 2022 och juni 2023 är förutom att pedagogerna har erfarenhet av att ha gjort analysen med samma frågor en gång, så ha personalen fått en föreläsning kring vad en analys är och hur man gör den. Det är viktigt att veta att det är lärare och elevassistenter som tillsammans gör analyserna vilket innebär att kunskapen och erfarenhet av analysarbete kan variera mycket.

Svaren på frågorna som ligger till grund för analysen som pedagogerna gör kommer att analyseras för att undersöka om pedagogerna svarar på de ställda frågorna. Undersökningen kommer också visa om pedagogerna svarat på andra frågor än de ställda. På så sätt ges en bild av vilka av analysfrågorna som de svarat på och vilka de har svarat annat än det som varit syftet med frågan. När det blir synligt kan arbetet gå vidare med att utveckla frågorna så att svaren på frågorna skall kunna bli ett stöd för fortsatt utveckling av undervisningen.

En stor vikt i analysen som genomförs inom ramen för denna artikel läggs vid att pedagogerna faktiskt svarar på frågorna och att de också är transparenta med varför de kommit till sin ståndpunkt, men även hur de tänker använda resultatet av analysen.

För att skapa en överblick av materialet har alla frågor och svar lagts in i en matris. Det innebär att materialet går att läsa både horisontellt och vertikalt. Med stöd av den strukturen synliggörs olika perspektiv i analysen.

	Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3	Fråga 4	(...)
Klass A					
Klass B					
Klass C					
Klass D					
(...)					

Figur 1: Illustration av vertikal respektive horisontell analys

Vertikal analys, ser på varje frågas kvalitet utifrån alla de olika svaren på frågan. Med kvalitet menas här i vilken utsträckning frågan har givit pedagogerna tillräckligt stöd för att kunna formulera svar som leder dem framåt i sin analys. Här fokuseras på alla arbetslags svar på en enskild fråga i taget. Syftet med det är att få syn på mönster i svaren, för att identifiera i vilken utsträckning svaren matchar frågans lydelse.

Horisontell analys innebär att analysen fokuserar arbetslagets frågor som en helhet. Här studeras arbetslagens svar. Finns det mönster i hur enskilda arbetslag har svarat på frågorna som gör att man kan identifiera kvalitéer som kan utnyttjas för att utveckla metoden vidare?

Det finns svårigheter i att beforska en verksamhet inifrån, vilket jag gör som rektor på Norretullskolan A. Förutsättningar och föreställningar, både uttryckta och icke uttryckta, är ofta kända vilket innebär att det finns risk att läsningen av svar påverkas av förförståelse. För att uppnå objektivitet behöver detta både synliggöras och adresseras. För att förebygga detta har en matris skapats. I den har vissa bestämda kriterier satts upp kring vad svaren behöver innehålla utifrån de frågeställningar som ställts. På så sätt synliggörs vad svaren innehåller och inte innehåller på ett tydligare sätt vilket hjälpt mig som genomför analysen att få syn på strukturer i svaren, snarare än enskilda tankar.

Resultat och analys

Att arbeta med strukturerade analyser av undervisningen är relativt nytt i verksamheten på Norretullskolan A. På ett systematiskt sätt har detta gjorts de senaste två åren, men det är inte förrän under det senaste läsåret (2022–2023) som det har sammanställts och svaren har undersökts på ett mer sammansatt sätt. Detta betyder att organisationen inte har så mycket erfarenhet när det gäller att synliggöra vad eleverna lärt sig av undervisningen och dra

slutsatser av det. Vid en genomgång av analyserna syns att klasserna dragit många slutsatser som de tar med sig till nästa planering som på så vis vässar undervisningen och gör den mer träffsäker. Exempel på det är hur flera arbetslag pekar på behovet av att utveckla och konkretisera kommunikationen mellan personalen i arbetslagen som en viktig faktor för att öka elevernas lärande. En annan viktig slutsats som dras i flera arbetslag handlar om värdet att skapa tydligare strukturer och ramar för eleverna som de kan bära med sig i olika situationer.

Nedan följer en fördjupning i analyserna. Faktorer som fungerat men även faktorer som hindrar från att kunna ta vara på de erfarenheter undervisning har givit pedagogerna synliggörs.

Vertikala analysen

Redovisningen av resultat nedan utgår från de fyra kluster av frågor som tillsammans skapar den analysmall som pedagogerna använder en gång per termin.

Det första klustret av frågor

Den första frågan inom det här klustret lyder:

Ge exempel på läranderesultat från 2 elever som förklarar skillnaden i skattning av eleverna.

Analysen av svaren på frågan blottlägger några olika mönster. Dels blir det tydligt att arbetslagen lagt fokus på att beskriva läranderesultat hos eleverna. De kan även i vissa fall beskriva hur undervisningen har sett ut. Det i princip ingen gör i sitt svar är att koppla ihop de två delarna så att läsaren kan se hur elevernas handlingar är beroende av undervisningsmetoderna. Det är inget som explicit frågas efter men som en del i att förklara skillnaderna i skattningarna behöver det finnas en förklaring till vad som ligger bakom resultaten. Detta är en viktig lärdom inför den fortsatta utvecklingen av analysmodellen.

Här kan vi se ett exempel på när ett arbetslag varit tydligt med kopplingen mellan elevers lärande och pedagogers agerande:

Vi har fortsatt med samma arbetssätt och eleven vet vad som förväntas av hen, vi har frågat, tränat och berättat vad hen behöver vad hen kan och vad hen behöver träna vidare på. [...] Nu kan hen medvetet ställa frågor till kamraterna och svara på kända frågor med flera och med stöd svara på frågor i olika sammanhang med flera ord.

Ett svar som ser ut så här blir betydligt lättare att använda för klassen när det gäller att dra slutsatser om hur man skall fortsätta att utveckla sin undervisning. Det finns en tydlig koppling mellan vad elevens och de pedagogernas agerande

Ofta fokuseras svaren till tekniska frågor kring de skattningar som gjorts. Det handlar om hur man skattat eller vilka kunskaper man haft inför skattningen. Det är viktiga slutsatser för att korrigera metoden, men det skulle kunna finnas fler dimensioner i svaren. Det visar att det finns en utvecklingspotential i frågeställningen i analysmodellen.

När det gäller skillnader mellan de två analyser som fokuseras i denna artikel kan det konstateras att kunskapen kring elevernas behov bedöms vara större under skattningen på våren. Då har pedagogerna dessutom genomfört en skattning mot samma mål. Trots det saknas ofta beskrivningar av de vuxnas agerande som lett fram till de framsteg man tydligt har kunnat se hos eleverna som beskrivs.

Sammantaget när det gäller denna fråga kan det konstateras att arbetslagen har lagt fokus på eleverna och deras utveckling eller vad eleven gjort, precis som frågan implicerar, men att svaren ofta saknar en djupare förklaring till varför resultaten ser ut som de gör.

Den andra frågan som ställs i det första frågeklustret handlar om i vilken utsträckning som de skalor pedagogerna arbetar med hänger ihop med det som de skriver i de pedagogiska planeringarna:

Undersök om det lärande/ de kunskaper som presenterats i skattningsskalan stämmer överens med innehållet i den pedagogiska planeringen under rubriken konkretisering. Vad behöver utvecklas/ ändras och göras bättre?

Här synliggörs att flera klasser tydligt konstaterar att dessa hänger ihop, medan andra klasser ser möjligheter till utveckling och förtydliganden, både i den pedagogiska planeringen och i sina skattningsskalor. Svaren är korta men ofta konkreta och de kan förklara vad som fungerar eller inte fungerar.

Det andra klustret av frågor

I det andra klustret ingår tre frågor som handlar om i vilken utsträckning arbetslagen har kunnat se framgångsfaktorer i pedagogernas agerande eller planeringar för elevernas lärande.

Den första frågan lyder:

Finns det vissa prestationer till exempel agerande av oss vuxna, planeringar, strukturer och stöd som varit mer framgångsrika än andra? Vad kännetecknar dem, titta både på individ och grupp.

Svaren på den första frågan i klustret visar tydligt att pedagogerna kan förklara framgångsrika lärarhandlingar. Detta handlar främst om att all personal i klassen är med på vad som skall hända och är synkade i hur de skall arbeta för att skapa förutsättningar för ett

visst lärande. Svaren visar även tydligt att konkret material och att arbeta med studiebesök har varit mycket framgångsrika metoder för att skapa förutsättningar för lärande. Det som är en brist i analyserna är att det saknas en tydlig idé kring varför visst agerande är mer framgångsrikt än annat agerande. Det tas inte ställning till varför detta agerande hos pedagogerna har skapat mer lärande än annat läraragerande. Analyserna saknar ofta förhållandet mellan individ och grupp och hur metoderna haft olika effekter hos olika individer:

Undersök om det lärande/ de kunskaper som presenterats i skattningsskalan och i konkretiseringen stämmer överens med innehållet i den pedagogiska planeringen under rubriken undervisning/ arbetssätt. Vad behöver utvecklas/ ändras och göras bättre?

Den andra frågan i klustret är mer tydligt kopplat till de strukturer skolan arbetar efter och ambitionen är att utifrån de slutsatser som pedagogerna dragit kunna synliggöra de förändringar som behöver genomföras.

Detta är en fråga som inte givit någon större effekt. Arbetslagen har inte med hjälp av frågan kunnat identifiera tydliga slutsatser kring hur de kan utveckla sin planering. Inte någon av arbetslagen har kunnat peka på tydliga förändringar i undervisningen, utifrån analysen. Vissa saker kom fram, som till exempel att foto/film kan användas mer och att Widget kan bli ett mer använt verktyg. Annars kom det inte fram mycket i den frågan. De flesta arbetslagen svarade att underlaget hängde ihop och att det inte behövde justeras:

Använder ni er av de stöd som beskrivits i den pedagogiska planeringen under rubriken: Hur stöttar vi eleverna? Vad behöver utvecklas/ ändras och göras bättre?

Den tredje och sista delen i det andra frågeklustret handlar om pedagogerna faktiskt gjort det de sagt i planeringen att de skall göra. Här är det först och främst skillnaden mellan hur pedagogerna svarat vid de två analystillfällena som har granskats. I den första analysen kan inte pedagogerna se så smycket förändringar i det stöd som kan ges. I den problematiseras inte heller de uppsatta strukturerna i speciellt hög grad, vilket inte heller uttryckligen efterfrågas. Till det andra analystillfället ses en tydlig skillnad då pedagogerna lärt sig mer kring effekterna av det stöd som satts in och hur det kunnat utvecklas för att bättre stötta eleverna. Arbetslagen ger förslag på förändringar för hur personalen tillsammans kan skapa förutsättningar för att utveckla elevernas kunskaper. Ett tydligt exempel på det syns i det här:

Vi har kommit på att för att eleverna ska förstå vad de ska träna och lära och vart de ska kan vi vuxna filma oss när vi visar. För att göra lärandet, nästa steg och målet långt fram tydligt och begripligt. [...] Att träna flera tillfällen leder till framgång. Vi har inte filmat en lektion i sin helhet för att sedan auskultera på filmen det ska vi försöka komma ihåg nästa termin.

I citatet ovan har arbetslaget identifierat dels att de följt de strategier de har satt upp, men de formulerar också vägar framåt både på individ och gruppnivå, där de vuxna kan ges möjlighet att förstå undervisningssituationerna på ett bättre sätt och därmed kunna få tag på de förändringar som behöver göras.

Det tredje klustret av frågor

Det tredje klustret av frågor utgörs i praktiken av en enda fråga som handlar om hur arbetslagen kan se effekten av sin undervisning i de skattningar de gjort, genom exempel på elevers lärande:

Kan man se effekten av ert arbete i elevernas resultat? Beskriv med hjälp av resultaten från skattningarna. Ge något exempel.

I svaren efter den här frågan är det tydligt att det varit enkelt för pedagogerna att identifiera lärande hos eleverna. De har kunnat beskriva elevernas utveckling mellan de två skattningarna. De har även ofta kopplat ihop den med ett agerande från de vuxna som stöttat utvecklingen. Genom de skattningar som gjorts tidigare år har en tydlig trend med ett ökat lärande under våren jämfört med höstterminen synliggjorts vilket pedagogerna identifierat även här. Pedagogernas agerande är en tänkbar förklaring till detta, men en utvecklad trygghet i klassrummet och i elevgruppen kan spela roll. I en del av svaren saknas koppling mellan vuxnas agerande och elevers prestationer utan de har i stället fokuserat på att de rört sig på skalan utan att reflektera kring vad som lett dit.

Frågan kan klargöra förhållandet mellan elevresultat och undervisningen, men det har varit svårt för personalen att tydligt visa på detta och ofta blir analyserna mycket förenklade vilket i sig kanske kan hänga ihop med de insamlade data man har att tillgå eller en osäkerhet kring vilka effekter som varit målet för undervisningen

Det fjärde klustret av frågor

Det fjärde och sista klustret av frågor i analysmallen består av två frågor. Svaren på dessa pekar tydligt framåt:

Vilka nya läranderesultat hos eleverna vill ni se?

Svaren på den första frågan inom fjärde klustret skiljer sig mycket mellan de två analystillfällena. I den första analysen (december 2022) fokuserar en klass på att formulera sig kring vad eleverna skall lära sig och hur det kan utvecklas. De pratar om att utveckla elevernas ekonomiska perspektiv för att kunna göra dem mer självständiga. Det lärande som skall leda till detta handlar om att de till exempel skall arbeta med att uppskatta vad saker kostar och hur och när man använder pengar på olika sätt.

Svaren från det andra analystillfället (juni 2023) fokuserar i stor utsträckning på sociala mål som handlar om samarbete eller delaktighet. Det finns också ett fokus på vad vuxna skall göra för att underlätta för elevernas lärande. Detta visar på en tydlig utmaning för organisationen. Det är en utmaning att formulera sig kring vad det är eleverna behöver, pedagogerna fastnar lätt i vad det är pedagogerna skall göra.

Analysen som gjordes efter vårterminen 2023 visade att steg tagits i rätt riktning, det går att se ett tydligare elevfokus i svaren. Problemet med att fokuset hamnar på sociala mål i stället för kunskapsmål kvarstår. Det är inte oviktigt med de sociala målen men det är inte det som är det centrala för eleverna i den undervisning som vi analyserar. Om vi får sådana resultat är det bra men det är inte det som är målet utifrån den pedagogiska planeringen:

Vilka behov av utveckling i arbetslaget kan ni identifiera på prestationsnivå: undervisningen och de vuxnas roll, tänk på de pedagogiska strategierna och på olika stödstrukturer.

Processnivå: strukturer i arbetslaget och på skolan, till exempel planeringar, bedömningspolicyn, framgångsrik undervisning.

Vilka nya kunskaper behövs för att förbättra våra prestationer?

Den andra frågan inom klustret avser att skifta fokus från vad det är eleven behöver till vad pedagogerna behöver göra för att åstadkomma de förmågor och kunskaper som man vill att eleverna utveckla.

Här är det tydligt att personalen är vana vid begreppen prestation och process eftersom de är grundstenar i arbetet kring Framgångsrik undervisning. Det underlättar att använda dessa kända begrepp i många olika sammanhang och det syns även i dessa analyser.

Det som framför allt syns i svaren är behovet av samsyn mellan pedagogerna. Kommunikationen mellan pedagogerna och att den pedagogiska planeringen och skolans strategier är tydligt synliggjorda i det praktiska arbetet med undervisningen. Andra nya utvecklingsbehov framkommer som behov av att utveckla kunskapen kring olika läromedel både fysiska samt praktiska. I verksamheten finns många generella anpassningar men det finns tydligt en utvecklingspotential i att utveckla kunskapen kring hur man kan individanpassa för att kunna ge individen rätt förutsättningar i högre utsträckning.

Det som ofta brister i analyserna handlar om prestationsnivå. Där behöver det ges mer konkreta förslag kring hur det praktiska tillvägagångssättet i klassrummet skall kunna utvecklas. Det blir lätt så att arbetslagen pratar om processer men så snart dessa skall konkretiseras och inriktas på vilka konsekvenser de får för den enskilde pedagogen i klassrummet så formuleras det inte. Det tycks vara svårt att ge exempel på förändringar

som utvecklar undervisningen och som kräver konkreta förändringar i pedagogernas agerande i klassrummet. För att nå dit måste pedagogerna kunna identifiera de små stegen, de enkla förändringarna som ökar elevernas lärande i klassrummet. Ett exempel på det kan vara om man fortsätter med idén om att vi måste vara samspelta och ha samma fokus i klassrummet. Vad är det som kännetecknar praktikerna i ett klassrum som fungerar så? Vad gör man handgripligt i den situationen?

Horisontell analys av underlaget

I den horisontella analysen av svaren blir det lättare att få syn på utmaningar i hur arbetslagen gått till väga i sina analyser. Ofta går dock arbetslagen i klassiska analysfällor som att till exempel fastna i en förklaring som sedan fortplantar sig genom frågorna och blir något sorts standardsvar. I vissa fall bygger det tydligt på en önskan om att använda en metod som arbetslaget set framgång med som då blir standardlösningen framåt. Exempel på det är arbetslaget som fokuserar mycket på att göra praktiska övningar och studiebesök som konkretiserar undervisningen. Det är en mycket intressant väg framåt, men den skymmer också andra metoder som skulle kunna vara intressanta att utveckla eller förstärka. En lärdom för det fortsatta arbetet är att ändra mallen för att skapa bättre förutsättningar för ett självkritiskt och självreflekterande förhållningssätt i svaren

I andra fall är det tydligt att analysen landar i faktorer utom arbetslagets kontroll. Ett bra exempel på det är när de pratar kring bemanning eller sjukfrånvaro som förklaringar till att man inte kunnat utmana elever på det sätt man vill. Det finns absolut andra möjligheter i ett system med högre bemanning men det innebär också att man avhänder sig ansvaret och initiativet i de förändringar man kan göra för att utveckla undervisningen.

Ett sista exempel på ett problematiskt förhållningssätt i analysen är där man väljer ut en liten ofarlig del som utvecklingsområde som sedan blir lösningen. Det handlar om att man ser ett behov av att bli bättre på något datorprogram. Ofta kännetecknas de analyserna av att arbetslaget upplever att de gör det mesta rätt.

Det finns också flera exempel på hur arbetslagen har försökt att vända och vrida på sina förutsättningar och olika utmaningar för att verkligen hitta bra vägar framåt, även om alla har haft svårt att på ett riktigt konkret sätt kunna landa i praktiska konkreta förändringar i klassrummet. De positiva exemplen kring vad detta har givit redovisas där jag gått igenom frågorna vertikalt.

Slutsatser och diskussion

Analyserna visar att analysmallen som används på Norretullskolan A har förutsättningar att stötta utvecklingen av kunskaper kring den undervisning som bedrivs. Alla arbetslag har på ett eller annat sätt fått syn på kvalitéer och utmaningar i den egna undervisningspraktiken som kan komma eleverna till del. Utmaningen är att göra detta med en kvalité som verkligen får effekt på elevernas lärande. Att utgå från en teoretisk modell som Timperlys hjälper till

att synliggöra hur de olika delarna i processen hänger ihop. Då blir det också lättare att se vad som behövs för att modellen skall fungera bra

En framgångsfaktor är de frågeställningar där det står att pedagogerna skall ge exempel på elev eller vuxenprestationer på något sätt. Finns detta med i frågan, blir det betydligt enklare för pedagogerna att identifiera konkreta förändringar och koppla dem även om det fortfarande finns mer att önska när det gäller att koppla ihop pedagogernas agerande och effekter hos eleverna. Speciellt gäller detta pedagogagerande på klassrumsnivå. Den delen behöver pedagogerna träna på för att få ut tydliga förslag på förändringar med hjälp av analyserna.

Ett sätt att komma till rätta med den svagheten, förutom att träna på att göra den här typen av analyser, handlar om att utveckla de underlag kring elevernas lärande som arbetslagen dokumenterar i arbetet med eleverna. Kvalitén på analysen blir inte bättre än de underlag som används. Här behöver pedagogerna träna på att identifiera och att samla in bevis på lärande från eleverna på ett sätt som gör att de har dem med sig när det är dags att göra analysen. Olika former av dokumentation blir också viktigt underlag i de skattningar som pedagogerna gör för att synliggöra elevernas utveckling. Skattningar och auskultering, filmning och loggbok är exempel på underlag som kan utvecklas mer för att förenkla för pedagogerna att få syn på sitt agerande.

Ett sätt att komma åt det som lyfts av flera som en utvecklingsmöjlighet på processnivå är att utveckla pedagogernas auskultering. Idag är det elevassister som auskulterar i andra klasser och sedan samtalar kring vad de lärt sig av undervisningen de varit del av. I svaren framkommer förslaget att även lärare skall arbeta med detta för att konkret få syn på nya undervisningsmetoder. Ett annat förslag handlar om foto och film som ett sätt för personalen att få syn på agerandet som ger effekt i klassrummet. Som ett led i det fortsatta utvecklingsarbetet inom ramen för IFOUS programmet arbetar skolan nu med forskningscirklar där lärarna beskriver och jämför sina underlag och resultat med varandra för att testa om det kan vara en fungerande väg för att öka kvalitén på analyserna.

Inför det andra analystillfället (juni 2023) genomfördes en föreläsning kring klassiska fallgropar vid analyser. Det är också tydligt framför allt i de horisontella analyserna att kunskaper kring detta behöver förstärkas. En idé eller metod tar lätt över i svaren och pedagogerna gör inget försök att hitta andra förklaringar eller metoder för att komma vidare.

En utmaning som synliggörs i denna artikel är att vissa frågor i analysmodellen behöver utvecklas. Pedagogerna behöver ett tydligt stöd för att kunna göra djupare analyser. Pedagogerna behöver ges verktyg för att analysera vad de ser för spår av lärande och utveckling bland eleverna. Förslagen till förändringar är ofta bra men blir svepande på ett sätt som gör det svårt att verkligen se om de fått någon effekt och om man faktiskt har

ändrat sitt beteende. De analyser skolan gör och de underlag som ligger till grund kan utvecklas. Frågorna i mallen behöver bli mer konkreta för att underlätta för pedagogerna.

En annan utveckling framåt är att sprida resultaten från enskilda arbetslag till hela skolan. En förutsättning för att detta skall ske är att analyserna av praktiken synliggör, så att lärdomarna kan bli synliga och förändringarna konkreta även för andra.

Avslutningsvis kan konstateras att det är tydligt att analyserna är ett stöd för pedagogerna. Men för att få full effekt för elevernas lärande, behöver pedagogerna få tydligare analysstöd så att elevernas kunskapsresultat blir synliga. De behöver även träna på att dra slutsatser av undervisningens konsekvenser. Att löpande samla olika typer av dokumentation och genomföra en systematisk analys skapar förutsättningar för att det skall ske, men att göra en analys räcker inte för att utveckla verksamheten. Det är där det börjar.

Referenser

- Bedömningspolicy* (2023). Norretullskolan A.
- Hjort, S. Furenhed, A. (2017) *Effektiv undervisning - Meningsfullt lärande*. Natur & Kultur.
- Josefsson, J. (2017). *Systematiskt kvalitetsarbete- ett sätt att utveckla undervisningen i grundskolan*. I Östlund, D. (RED.), *Nio förstelärares arbete i grund och gymnasieskola: Resultat från en forskningscirkel*. (S. 81–101). Specialpedagogiska rapporter från Högskolan i Kristianstad nr.12.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Studentlitteratur.
- SOU 2021:21. *Bättre möjligheter för eleverna att nå kunskapskraven*.
- Timperly, H. (2022). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.

Kvalitet i förskolans undervisning

Jenny Olsson Mohammad-Ali och Lena O Magnusson, Burlövs kommun

Sammanfattning

Alla barn i förskolan har rätt till en väl fungerande utbildningsmiljö, men vad detta innebär och hur en sådan ska utvecklas är inte givet. Den här artikeln tar utgångspunkt i behovet av att utveckla en gemensam plattform för ett sådant arbete och den beskriver ett pågående utvecklingsarbete i Burlövs kommun. Utvecklingsarbetet inbegriper skapandet av en gemensam kommunal grund och ett gemensamt ramverk för planering av undervisning med utgångspunkt i ett underlag som gäller för alla kommunens förskolor. Det underlag som utvecklas innehåller; undervisningsloggar, planering av undervisningshandlingar samt metaanalyser. Genom att följa några förskolors arbete i användande av underlaget visar resultatet som presenteras att pedagoger genom detta användande får tillgång till nya redskap för planering av undervisning. Resultaten visar också att barnen genom detta erbjuds en möjlig tillgång till likvärdigt lärande och utveckling.

Nyckelord: metaanalyser, multimodala variabler, undervisningsloggar, undervisningshandlingar, utvecklingsarbete

Inledning

Den här artikeln tar utgångspunkt i behovet av att bedriva undervisning i förskolan som uppvisar kvalitet och som leder till barns lärande, detta särskilt ur ett likvärdighetsperspektiv med utgångspunkt i att alla barn har rätt till en väl fungerande utbildningsmiljö. I artikeln redogör vi dels för hur man i Burlövs kommun utvecklat en gemensam grund för att utveckla undervisning, dels för hur denna grund införlivas i de kommunala förskolornas pedagogiska praxis. Införlivandet har genomförts via implementering av ett gemensamt ramverk där begreppet undervisningshandlingar används i planering och uppföljning av undervisning. En undervisningshandling utgår från förståelsen av att undervisning är barns och pedagogers samspel kring ett innehåll eller ett fokus.

Sedan förskolan fick sin första läroplan pågår en strävan efter att fastställa vad som i förskolans utbildning kan ses som variabler för en kvalitativ undervisning. Eidevald (2021) menar att förskolans krav på mål- och resultatuppfyllelse lett till att det som ger mer mätbara resultat också har fått fungera som variabler för vad som kännetecknar kvalitet. I förhållande till undervisning menar Eidevald (2021) att kvalitet således ofta kännetecknas av exempelvis hur många läroplansmål som berörs i undervisning och inte på vilket sätt undervisningen gjort någon skillnad för barnets möjlighet att utvecklas. Även Perlman et al. (2017) visar att det finns brister kring effekterna av lärares undervisning och Williams och Sheridan (2018) menar att så som förskolans läroplan är formulerad förutsätts att förskollärare har med sig en både bred och djup didaktisk kunskap ut i yrkeslivet.

De frågar sig också om förskolläraryrket ger den didaktiska kompetens som en blivande förskollärare behöver.

Vi som skriver den här artikeln menar att både missuppfattningar kring vad som är kvalitet (Eidevald, 2021) och förskollärares eventuella brist på didaktisk kompetens (Williams & Sheridan, 2018) leder till behovet av en diskussion kring effekterna av barns tidiga lärande och till diskussioner om vad kvalitet kan vara. För att möjliggöra en diskussion om detta kommer vi i det följande inledningsvis att beskriva det kommunövergripande utvecklingsarbetet som pågår i Burlövs kommunala förskolor. Redogörelsen följs av en mindre undersökning som genomförts av kommunens utvecklingsstrateg (författare 1) tillsammans med några av kommunens förskolor.

Syfte och frågeställning

Syftet med artikeln är tvåfaldigt, först att beskriva grunden för det pågående utvecklingsarbetet. Sedan att visa hur resultatet av utvecklingsarbetet införlivats i förskolans pedagogiska praxis och vad detta kan innebära. Det sistnämnda undersöks med utgångspunkt i frågeställningarna: Hur kommer undervisningshandlingar till stånd? Hur har de tillämpats i undervisningen? Hur kan de bidra till att utveckla kvalitet i förskolans utbildning?

En gemensam grund

I det följande beskrivs de arbete som har haft som mål att bygga en gemensam grund och ett ramverk för den pedagogiska verksamheten i Burlövs kommuns alla förskolor. Arbetet tog inledningsvis utgångspunkt i att förskolan är en holistisk utbildningsmiljö där undervisning och omsorg är sammanflätade. Detta innebär att förskolan behöver erbjuda lärmiljöer där barn stöttas och ges möjlighet att utforska, skapa och lära på sina egna villkor och med utgångspunkt i det egna intresset. Detta möjliggör också i bästa fall ett fördjupat lärande som bygger på inte bara en holistisk förståelse av kunskap utan också en filosofisk förståelse (jfr Masschelein & Simons, 2013). Samtidigt har förskolan i och med skrivningar i läroplanen (Lpfö, 2018) fått en förskjutning mot undervisning och därmed har föreställningar om ett mer formellt lärande tagit plats i förskolans utbildning. Alla dessa aspekter är centrala i det beskrivna utvecklingsarbetet och kopplas samman med tillämpandet av lekresponsiv undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019). En lekresponsiv undervisning beskrivs som ett samspel mellan pedagoger och barn där ett ömsesidigt engagemang kring ett innehåll uppstår. Det är nödvändigtvis inte lekandet som är utgångspunkten (Pramling & Wallerstedt, 2019). Det handlar i stället främst om pedagogens förmåga att responsivt och lyhört förhålla sig till lekens möjligheter. Genom att använda sig av dessa möjligheter och växla mellan *som-om* och *som-är*, dvs fantasi och verklighet, ges barn möjlighet att utforska och utvecklas på en *sensorisk, kognitiv* och *fysisk* nivå samtidigt. I samspelet tränar barnen därmed sina *sociala- och emotionella färdigheter*, sin *språkförståelse* och sina *kommunikativa förmågor*, liksom sitt *abstrakta och konkreta tänkande*. Den lekresponsiva undervisningen ska även möjliggöra

att barn utvecklar de tio centrala kompetenser (Bruce & Riddarsporre, 2012) som kan ses som grundläggande förmågor, i och för, barns lärande (se bilaga 1).

Syftet med den gemensamma grund som tar utgångspunkt i ovanstående är att:

- a) utveckla undervisning och kvalitet.
- b) det ska finnas en likvärdighet i den utbildning barnen möter i kommunen.
- c) det ska finnas en gemensam grund för pedagoger att verka utifrån.
- d) det ska ge möjlighet och utrymme för rektorer att leda verksamheten utifrån förskolornas olika pedagogiska förutsättningar.

Några pusselbitar i byggandet av den gemensamma grunden och därmed utvecklandet av kvalitet i förskolorna är att:

-  en målstyrd undervisning möjliggör för barn att aktivt få prova, bidra med tankar och erfarenheter, utforska, ompröva och reflektera djupgående kring skeenden,
-  barn erbjuds tid och rum för frihet, avkoppling och kreativitet,
-  lärmiljöerna möjliggör för barn att på eget initiativ med multimodala uttryck skapa, utforska och leka och lära,
-  undervisningshandlingen utgår från barns behov och engagemang.

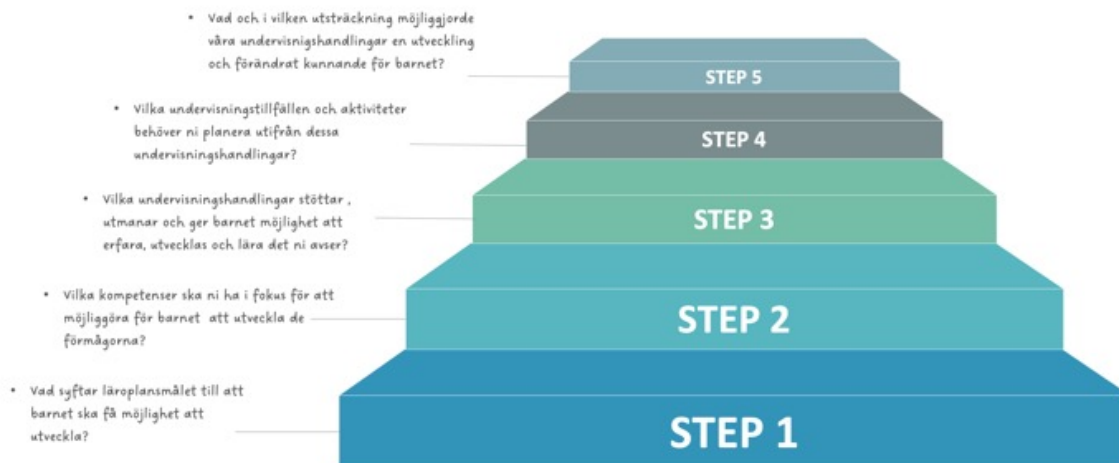
Detta syftar i sin tur till att frambringa fria, harmoniska medborgare som blir kapabla till att delta i det offentliga livet genom att de fått utveckla sin intellektuella, konstnärliga och fysiska kapacitet, vilket också innebär att erbjuda en förståelse för en meningsfull och långsiktig idé om utbildning med koppling till det livslånga lärandet (jfr Garefalakis, 2004; Masschelein & Simons, 2013).

Sammanfattningsvis utgår alltså den gemensamma grunden i kommunen från ett sociokulturellt perspektiv på lärande där förskolorna genom den lekresponsiva undervisningen (Pramling & Wallerstedt, 2019) erbjuder barn en utbildning präglad av aktivt deltagande, utforskande, skapande och lek. En undervisning som också ska genomsyras av de tio centrala kompetenser (Bruce & Riddarsporre, 2012) som ses som särskilt viktiga i relation till de förmågor i läroplanens mål som barn ska ges möjlighet att utveckla.

Ett gemensamt ramverk och dess syfte

I arbetet med att utveckla ett gemensamt ramverk formulerades vad som kom att kallas; *Undervisningsloggen* (bilaga 2). Det är ett planerings- och analysverktyg som arbetades fram i samarbete mellan kommunen och de pedagogiskt ansvariga arbetslagledarna. Syftet med användandet av undervisningsloggen är att de målstyrda undervisningstillfällena ska ge barnet möjlighet till djupgående förståelse för undervisningens innehåll. Det nationella mål som förskolan har för sitt systematiska kvalitetetsarbete ger en riktning för vad de övergripande undervisningshandlingarna ska möjliggöra (se figur1).

Vi planerar utifrån vad vi vill möjliggöra, inte vad vi ska göra!



Figur 1: Illustrationen visar hur pedagogerna utifrån det nationella målet planerar de övergripande undervisningshandlingarnas riktning och innehåll, vilket skrivs fram i loggen.

Loggen är konstruerad så att varje undervisningstillfälle kan genomföras och analyseras flertalet gånger genom tillämpandet av metaanalyser (reflektioner och analyser i loggen). Målet är därmed inte mängden loggar utan snarare antalet undervisningstillfällen och analyser kopplat till varje logg. En undervisningshandling definieras på följande sätt: *det som pedagogen gör i interaktion med barnet som syftar till att hen ska få möjlighet att utveckla förmågor och kunnande*. Undervisningshandlingarna ligger till grund för de målstyrda undervisningstillfällen som planeras i loggen. Pedagogerna utgår i sina metaanalyser från följande tre centrala frågor:

- i vilken utsträckning stöttade och möjliggjordes ett lärande och utveckling för barnet?
- i vilken utsträckning stöttade och möjliggjordes för barnet att få delta i ett samspel där hens aktörskap bidrog till undervisningens alteritet?
- i vilken utsträckning stöttades och möjliggjordes det för pedagogen att i samspelet få lära om barnets tankar, förmågor och kunnande?

Med utgångspunkt i vad undervisningsloggarnas analyser synliggjort planeras sedan för nya utbildningsinsatser med fokus på lekresponsiv undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019). I planering av den lekresponsiva undervisningen har ett antal centrala begrepp tillämpats. Det är; *intersubjektivitet*, *aktörskap/agens* och *alteritet*. *Intersubjektivitet* är det gemensamma fokus som uppstår i ett samspel beroende på hur deltagarna koordinerar sina handlingar. *Aktörskap/agens* utgår från barnet som en aktiv medskapare av undervisningens innehåll och att barnet därför behöver ges möjlighet att i samspelet bidra med sina tankar, erfarenheter och föreställningar, samt genom sina handlingar möjlighet att utveckla sociala, emotionella och kognitiva förmågor. *Alteritet* är den nya riktning som undervisning kan ta genom att

pedagogerna responderar på det barnen uttrycker genom sitt aktörskap inom ramen för undervisningstillfället.

Begreppen, *intersubjektivitet*, *aktörskap/agens* och *alteritet* är del av ramverket och har som syfte att underlätta planering och dialoger mellan pedagoger om vad som kan bli möjligt i de olika undervisningshandlingarna. De fungerar också för att belysa centrala aspekter av vad en undervisningshandling behöver innehålla för att bidra till lärande och därmed till kvalitet. Sammanfattningsvis är målet alltså att undervisningshandlingarna visar ett tydligt samband mellan verksamhetens systematiska kvalitetsarbete och det pedagogiska arbetet utifrån barnet och hens behov (se bilaga 3).

Kvalitet, meningserbjudanden och multimodalitet

För att mäta vilken effekt undervisningshandlingar genererar så hade utvecklingsarbetet också som mål att utveckla kvalitativa mätpunkter. En sådan mätpunkt är vilka meningserbjudanden (jfr affordance, Gibson, 1979) olika undervisningshandlingar innehåller, och därmed vad "som stöder eller hindrar barnet att uttrycka sig" (Odelfors, 1996, s. 6) i de olika situationerna. Men meningserbjudanden används också för att utveckla förståelse för hur barn interagerar och kommunicerar med olika materiella resurser, vilket möjliggör en vidgad förståelse av en undervisningshandling som en multimodal handling. För att följa upp och synliggöra vilka meningserbjudanden som finns tillgängliga och hur de hänger ihop med materiella resurser (ljud, rörelse, material, tid) används en modell som är utformad av Selander och Kress (2010) (se bilaga 4). Modellen möjliggör metaanalyser av vilka multimodala variabler som saknas i en viss undervisningshandling, eller av vilka variabler som kan förändras för att synliggöra barns lärande och förståelse i en viss undervisningshandling. Modellen fungerar på det här sättet som underlag för metaanalys och därmed som en verktygslåda för att synliggöra multimodala variabler och hur de kan förändras för att utveckla undervisning.

Metod - att följa undervisningshandlingar

Undersökningen har genomförts av förskolornas utvecklingsstrateg (författare 1) som följt arbetslagsplaneringar, undervisning och efterföljande reflektionstillfällen tillsammans med pedagoger från olika förskolor i kommunen varje vecka under två terminer. Undersökningen syftar till att generera en mer djupgående förståelse för pedagogernas utvecklingsprocess i relation till både undervisning och undervisningshandlingarna i sin praktik. Undersökningen ska ses som ett nedslag i ett pågående utvecklingsarbete.

Den data som presenteras i resultatdelen bygger på deltagande i undervisning, samtal, loggar och reflektioner från ett arbetslag bestående av två förskollärare, varav en även pedagogisk arbetslagledare, och en barnskötare. Reflektionssamtalen och pedagogernas analyser i undervisningsloggen har metaanalyserats genom användande av Selander och Kress (2010) modell (se bilaga 4). Syftet är att på detta sätt göra en fördjupande innehållsanalys kring vad pedagogerna använder för resurser i undervisning och hur en

undervisningshandling genom transformationer leder till nya undervisningshandlingar. Detta för att följa hur undervisningshandlingar ger effekt på barnets möjligheter till utveckling och lärande.

Etiska överväganden

Alla de deltagande pedagoger har samtyckt till deltagande och deras identitet och integritet skyddas genom anonymisering i den data som presenteras. Eftersom fokus i undersökningen varit på lärares planering av undervisning har samtycke från barn och vårdnadshavare inte inhämtats.

Resultat och analys

Genom att lyfta fram undervisningshandlingar och dess utveckling via metaanalyser finns förhoppningen att belysa och reflektera över bredare implikationer, att skapa förutsättningar för kvalitativ undervisning, samt att nå en mer holistisk nyanserad förståelse för de effekter utvecklingsarbetet i kommunen genererat för:

- a) *verksamheten i stort.*
- b) *pedagogernas profession.*
- c) *barns utbildning.*

Undervisningshandlingarna i det följande har valts då de synliggör effekter på alla dessa nivåer.

Undervisningshandlingar, undervisningslogg och metaanalys

Med utgångspunkt i läroplanmålet *"Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla förmåga att fungera individuellt och i grupp, samarbeta, hantera konflikter, förstå rättigheter och skyldigheter samt ta ansvar för gemensamma regler"* (Lpfö, 2018, s. 13) har pedagogerna konkretiserat ett mål som formuleras enligt följande; *barnen ges möjlighet att utveckla sin förmåga att samarbeta.* De centrala kompetenser (se bilaga 1) som pedagogerna utifrån barngruppen identifierat att deras undervisningshandlingar behöver ha i fokus är *intersubjektivitet* och *exekutiva funktioner*. Intersubjektivitet handlar här om förmåga att dela upplevelser och förståelse för egna och andras perspektiv, samt att utveckla strategier för att samverka. Exekutiva funktioner handlar om att möjliggöra för barnet att utveckla sin kognitiva förmåga att planera och genomföra målstyrda handlingar.

Metaanalys och reflektion av genomförd undervisningshandling- inledande fas

Pedagogerna har iscensatt en sorteringsövning genom vilken barnen ska få möjlighet att träna på att samarbeta genom att lösa ett uppdrag tillsammans.

Citat ur logg: Samarbetsövningen gick ut på att barnen fick i uppdrag att sortera pärlor i färg och antalsordning och stenar i storleksordning. Barnen skulle jobba i par eller grupper på tre. Två grupper satt vid ett bord och tre grupper satt vid det andra bordet i

ateljén. Det som vi såg var att barnen inte kunde fokusera på sina uppdrag och att de blev störda av ljud omkring dem för exempel, några barn frågade om hjälp och behövde vägledning, några blev färdiga snabbt och ville visa sina arbeten för andra och så vidare. En del barn klarade av att samarbeta i övningarna och var mer delaktiga än de andra medan i andra grupper var det bara den ena som utförde uppdraget medan kompisen passivt satt bredvid eller hade fokus på annat.

Vid reflektionstillfället analyseras undervisningstillfället och i diskussionen uttrycker pedagogerna "[...] att vi inte tänkte lika kring samarbete och vad det kunde vara." De olika uppfattningar om barngruppernas samarbete visade att man inte enats om en definition av begreppet samarbete, eller hur pedagogerna i sina handlingar skulle modellera detta för barnen. En pedagog, Anna, lyfte en undervisningssituation där inga konflikter uppstått. Ett av barnen hade axlat ledarrollen vilket Anna menade fått samarbetet att fungera då barnet agerat som lärrors för sina två kamrater. En av de andra pedagogerna, Sara, hade observerat samma sak men hade i sin reflektion kommit fram till att barnen visserligen klarat av att samarbeta utan konflikt, men att det inte hade uppstått något samspel.

I denna diskussion synliggörs en differentierad förståelse. Anna gör här en analys som grundar sig på upplevelsen av gruppens genomförande som helhet, medan Sara analyserar deltagarnas *intersubjektivitet* och *samspel* och konstaterar att barnen samarbetat på ett sätt där alla inte fått möjlighet att ge uttryck för sitt aktörskap. Det är däremot ingen av pedagogerna som vid detta tillfälle reflekterar över om deras planering och iscensättning av uppdragen ger barnen förutsättningar till *aktörskap* och *alteritet*, eller om sorteringsövningen som den presenteras för barnen egentligen är en instruerande aktivitet som de i olika grad är delaktiga i att genomföra.

Reflektionen avslutas med att pedagogerna tillsammans analyserar vilket iscensättande av undervisningshandlingarna som utifrån slutsatser från reflektionen behöver justeras till nästa tillfälle. Slutsatserna blir att: a) inga grupper ska bestå av tre barn utan endast av par för att underlätta för samspelet, och b) den rumsliga miljön ska förändras så till vida att grupperna ska sitta mer utspridd för att minska ljud och andra distraktioner som upplevdes försvåra samarbetet. Centralt här är att pedagogerna använder *multimodala variabler* i sin utveckling av undervisningshandlingen. Det man såg utgjorde hinder i ett undervisningstillfälle blir i stället responderande möjligheter för barnen i nästa.

Pedagogerna väljer nu också i planering av nästa undervisningstillfälle att inkludera en handling de upplevt gav god effekt vid ett annat undervisningstillfälle på gården då barnen fått olika roller att utgå från i sitt samspel. Den gemensamma upplevelsen hos pedagogerna var att rollerna vid detta tillfälle fungerat som stöttor för barnen i deras samarbete.

Metaanalys och reflektion av genomförd undervisningshandling- fortsättning

Ny undervisningsplanering genomförs med utgångspunkt i planerade förändringar:

Fortsatt citat ur logg: *Samma övning med samma material, mindre grupper mer utspridda. Denna gång fick barnen också reda på vilken uppgift i uppdraget de skulle ha, en skulle sortera färg och det andra barnet hade som uppgift att räkna. I efterhand har vi reflekterat över att vi tog bort samarbetsmomentet för barnen i vår strävan att till skillnad mot första gången göra alla barnen delaktiga i större utsträckning. Nu presenterade vi i stället en färdig lösning för dem som innebar att det blev en parallellaktivitet där de endast samsades om materialet men inte behövde samarbeta. Dock kan vi se att skillnaderna i de ändringar av lärmiljön som vi gjorde ökade koncentrationen i barngruppen, mindre ljud, barnen kunde samtala utan att andra grupper blev störda. De flesta barnen var aktiva i större utsträckning hela tiden och de klarade av att samsas kring materialet och äggkartongen. Vi upplevde att rollerna ändå gjorde att barnen var tryggare i sitt sätt att ta sig an uppgiften även om det också kan bero på att vi gjorde den för andra gången. Det intressanta var att när de utfört det uppdrag de fått, så satt de kvar tillsammans i sina par och började då på egna initiativ att experimentera med materialet och interagera tillsammans. De blandade färger och diskuterade kring hur de skulle dela upp dem för att hitta rätt antal. Denna egeninitierade fortsättning på den undervisningshandling som vi planerat fortsatte länge och med stor koncentration. Så även om vi när vi nu analyserar bak efter inser att vi strukturerade bort utrymmet för deras aktörskap och samarbete i de planerade uppdragen så kan vi se att de förändringarna ändå gav barnen möjlighet att närma sig varandra och materialet och när tryggheten i deras samspel sinsemellan var där så tog deras förmåga till samarbete sig uttryck genom dialog och utforskarlust.*

I pedagogernas reflektion infinner sig nu en central insikt; genom att använda den strategi som de upplevt gett positiv effekt vid ett annat undervisningstillfälle, har de nu istället organiserat bort utrymmet för barnens *aktörskap*. Detta visar på hur kontextbunden effekten av en undervisningshandling är, och på vikten av att kunna utvärdera den utifrån det sammanhang i vilket den genomförs. Barnen gavs inom ramen för detta undervisningstillfälle inget *aktörskap* och det generade inga möjligheter för någon *alteritet* som krävde samarbete. Samspelet i undervisningen kan ses starta först när den i sin planerade form var avslutad och barnen började initiera och utforska de materiella resurserna på egen hand. Pedagogerna uppfattade detta och beslöt att låta aktiviteten pågå. Beslutet att låta barnen fortsätta bygger på den tydliga förankring som deras undervisningshandlingar har i de centrala kompetenserna, vilket i reflektionssamtalet uttrycks som:

Alltså tidigare hade vi varit så nöjda eftersom allt gick bra, eller bra men vi hade tyckt att det gjorde det för alla satt vid borden och var sysselsatta men eftersom vi inte längre gör saker för att genomföra dem utan vi vet vad vi vill att barnen ska träna på eller visa så är det lättare att se när det händer eller att det inte händer.

I metaanalysen blir det tydligt att de övergripande undervisningshandlingarna ger pedagogerna en trygghet i professionsutövandet. Den rymmer bland annat en ökad medvetenheten kring vad undervisningen ska möjliggöra och ger även tydlighet kring hur undervisningshandlingar bör ta sig uttryck. Detta visar sig bland annat när pedagogerna i den inledande fasen går tillbaka och diskuterar hur de definierar samarbete, och att de i båda de planerade undervisningstillfällena aktivt reflekterar över vilka handlingar som stöttar barnen i deras samarbete. Metaanalysen visar även att *undervisningsdefinitionen* och de *lekresponsiva begreppen* vid båda tillfällena stöttar pedagogerna i att identifiera de hinder för undervisningens samspel som uppstår, samt att det skett en förflyttning i deras förståelse av begreppen mellan undervisningstillfällena och av vad deras undervisning syftar till. Enligt pedagogerna själv hade deras respons som vid detta tillfälle innebar att de lät aktiviteten fortgå och tidsmässigt sköt fram lunchen med största sannolikhet inte skett om syftet med övningen inte varit tydligt. Det är ett rimligt antagande att denna tydlighet också är det som möjliggör för pedagogerna att se den utveckling och det kunnande som barnen genom sina handlingar uttrycker i sitt aktörskap.

Medvetenheten hos pedagogerna kring vilka förutsättningar undervisningstillfället skulle generera för barnet bidrog till att de responderande undervisningshandlingarna vid andra tillfället fick undervisningen att slutligen hålla en hög kvalitet. Genom undervisningens *alteritet* fick barnet tillfälle till en mer djupgående förståelse. Den tydliga inramningen skapade förutsättningar för barnen att på ett meningsfullt sätt utforska, prova och genom sina representationer uttrycka sin förståelse. Detta gav också pedagogerna en inblick i hur barnen transformerat sina erfarenheter från den instruerande delen av undervisningstillfället, detta genom att pedagogerna följer hur barnen tillsammans hittar strategier för att vidare utforska materialet och olika lösningar, vilket i nästa steg visar på barns utveckling och lärande i ett bredare utbildningsperspektiv.

I en av loggens analyser metareflekterar pedagogerna själv över vilken effekt deras undervisningshandlingar har:

Det blir gång på gång tydligt för oss att det sätt som vi strukturerar och stöttar samtidigt som vi modellerar genom att vi är delaktiga tillsammans med barnen gör avtryck även i hur barnen leker själva. De använder samma strategier och metoder, kommer med lösningar och har blivit mycket mer självständiga i deras interaktion med varandra. De är mer lyhörda och är snabba på att hitta lösningar där samarbete ingår [...]. Tidigare hade deras lösning varit att kalla på någon av oss pedagoger men nu har de hjälpt varandra, utan någon pedagogs vägledning eller hjälp.

Citatet visar också på en medvetenhet kring vad undervisningshandlingar utifrån läroplansmålet ska generera, dvs *"förutsättningar för barnet att utveckla förmåga att fungera enskilt och i grupp, samarbeta, hantera konflikter, [...]"* (Lpfö, 2018, s. 13), något som i sin tur bidrar till att den pedagogiska praxisen kan ses hålla en hög kvalité. Det visar också att utvecklingsarbetets mål med att skapa ett övergripande ramverk där effekterna av undervisningen analyseras utifrån barnets aktörskap, lärande och utveckling uppfyllts.

Sammanfattningsvis menar vi att barns möjlighet till aktörskap främjar deras förmåga att transformera, skapa sig en förståelse och forma egna meningsbärande representationer. I förhållande till den lekresponsiva undervisningen kan dessa representationer ses möjliggöra undervisningens *alteritet* och den dubbla responsivitet som likt en loop för samspelet vidare. Pedagogerna responderar på barnet och barnet ges utrymme att svara tillbaka. Genom att medvetet göra barnet till medskapare av undervisningens innehåll och låta hen vara kreativt skapande och utforskande i sitt lekande, kan alltså det som barnet ger uttryck för ses som representationer för hens utveckling och lärande och därmed generera en kvalitativ mät punkt.

Avslutande diskussion

I denna del diskuteras undersökningens resultat mer övergripande. De syfte som har skrivits fram i artikeln är tvåfaldigt, först att beskriva grunden för det pågående utvecklingsarbetet och sedan att undersöka tillämpningen av det samma genom att söka svara på frågorna: *Hur kommer undervisningshandlingar till stånd? Hur har de tillämpats i undervisningen? Hur kan de bidra till att utveckla kvalitet i förskolans utbildning?* Svaren på de frågor som ställts finns inbäddade i följande diskussion.

Utvecklingsarbete och undervisningshandlingar

Det gemensamma utvecklingsarbetets syfte var att skapa en likvärdighet i hur undervisning i kommunens förskolor ska bedrivas. Detta har riktat förskolornas systematiska kvalitetsarbete åt samma håll genom att den lekresponsiva undervisningen implementeras. Pedagogiska diskussioner har på alla nivåer getts ett gemensamt språk och gemensamma begrepp. I de pedagogiska samtalen ute i verksamheterna har iscensättandet av det sociala samspelet och dess gemensamma fokus fått ta plats. Undervisningstillfällena handlar inte längre om att pedagogen förmedlar eller erbjuder något till barnet utan i stället strävar pedagogerna efter att skapa gemensamt fokus runt olika läroobjekt, som de tillsammans med barnet utforskar, upplever och delar erfarenheter och tankar kring.

De centrala kompetenserna (bilaga 1) ger pedagogerna en riktning och tydliggör syftet med undervisningshandlingarna. Detta har stärkt pedagogernas förmåga att vara responsiva och stöttande i samspelet både gentemot det enskilda barnet och gruppen som helhet, men även i arbetet med att få undervisningshandlingarna att genomsyra hela verksamheten. Det är till synes också så att det tydliggörande syftet med undervisningshandlingarna också gör pedagogerna trygga i sitt professionsutövande, något som i sin tur ger större och

innehållsligt utrymme för barnen i samspelet. Pedagogerna följer nu oftare barns initiativ med en medvetenhet i sina responderande handlingar och pedagogerna är stärkta i sin syn på det egna yrkesutövandet. Genom att använda och definiera undervisningshandlingar som ett inbäddat erbjudande kommer de till stånd dels som ett erbjudande för barn att utveckla och lära genom, dels som ett erbjudande för både barn och pedagoger till samspel och delad *intersubjektivitet*, och slutligen för pedagogen att genom detta lära om barnet.

Multimodala aspekter i undervisningshandlingar

Resultatet visar att för att möjliggöra lärande där lek, samspel och kommunikation står i relation till varandra, blir de multimodala erbjudandena som miljö, material och tid viktiga variabler. Genom att vidga förståelsen av undervisningshandlingen till att även inbegripa de multimodala variablerna ges pedagogerna dessutom en vidgad didaktisk verktygslåda. Detta har visats ge en direkt effekt på hur rika och engagerande lärmiljöer och undervisningstillfällen som barnen i kommunen möter. Att kunna se miljön och använda den som del i en undervisningshandling gör det viktigt att också kunna analysera hur den används av pedagoger och barn. Här utgör dessutom pedagogerna en multimodal variabel att beakta utifrån hur tillgängliga de är för barnen att använda som ett erbjudande i sina handlingar. Den multimodala stöttingen där olika föremål, material, tid, ljud och gester medvetet används av pedagogerna för att visualisera och stötta det enskilda barnet i olika sammanhang har tydligt gett effekt för barnets möjlighet att utvecklas. I resultatet blir detta tydligt genom att exempelvis tid och plats utgör viktiga variabler för att en undervisningshandling ska leda till lärande och därmed bidra till att *utveckla förskolans utbildning*.

Möjligheter som mätpunkter i analysen

Målen i förskolan formuleras i vida generella termer som verksamhetsmål för förskolans utbildning som helhet. Det finns inga uppnåendemål för barnet som pedagogerna ska bedöma. För att kunna erbjuda barnet en kvalitativ utbildning kan det ändå vara viktigt att pedagoger i förskolan ser barnet som en central utgångspunkt, både för det systematiska kvalitetsarbetet och för den målstyrda undervisningen. Undervisningshandlingen blir här ett erbjudande barnet möter på förskolan. Pedagogerna behöver därför kunna kartlägga vilka kompetenser och kunnande som de behöver för att erbjuda barnet rätt undervisningshandlingar. Det är därför viktigt att i utvecklingsarbetet skapa ett ramverk där dessa kontinuerligt utvärderas i förhållande till målen och där detta tydligt är syftet, och att syftet alltså inte är det enskilda barnets förmågor och kunnande.

I resultatdelen blir det synligt att när pedagogerna utifrån ett läroplansmål satt ord på vad de vill möjliggöra, så är det detta de mäter effekt och justerar sina handlingar utifrån, vilket synliggör en förändring som direkt påverkar den utbildning som barnen möter. Detta erbjuder ett förändrat tillämpande av undervisningshandlingar och att nya kommer till stånd samt att det därmed sker en utveckling av undervisningens kvalitet. Genom att undervisningshandlingarna planeras utifrån vad pedagogerna ska möjliggöra har risken för

att de dokumenterar fel saker minimerats. Undersökningen visar att pedagogerna jobbar mer evidensbaserat än tidigare, där det barnen visar genom sina handlingar transformeras hos pedagogerna som formativ information (se bilaga 4). De didaktiska samtalen får alltså en mer fördjupad innebörd och resulterar i en ökad samsyn och förståelse hos pedagogerna, *detta både genom utformandet och tillämpandet av undervisningshandlingarna.*

Framtida utmaningar i det fortsatta utvecklingsarbetet

Ur ett kommunövergripande perspektiv visar undersökningen att den gemensamma grund och det ramverk som kommunen valt att implementera gett avsedd effekt för verksamheten i stort, pedagogernas profession och i barnens utbildning. Undervisningshandlingens styrka är att den är målstyrd oavsett när den under verksamhetsdagen utförs, eller mellan vilka aktörer kunskapsintegration sker. För att den ska generera en effekt på förskolans utbildning som helhet behöver samtliga pedagogiskt verksamma oavsett roll i organisationen ha kunskap om hur den pedagogiska grunden och ramverket interagerar med läroplanen och hur den ska omsättas i det pedagogiska arbetet. Utvecklingsarbetets initiala förändringsarbete med att introducera undervisningsdefinitionen, de lekresponsiva begreppen och loggen har därför inkluderat alla pedagogiskt verksamma i förskolan. De lekresponsiva utbildningsinsatserna har från kommunens håll dock riktat sig till de förskollärare som också är pedagogiska arbetslagsledare ute på förskolorna. Dessa formar och blir tillsammans bärare av likvärdigheten i den pedagogiska praxis som barnen möts av genom sina kollegiala diskussioner och pedagogiska fördjupningstillfällen. En framtida utmaningen som det fortsatta utvecklingsarbetet står inför, är att ge dessa pedagoger utrymme och förutsättningar att omsätta och implementera både på djupet och bredden i den egna verksamheten utifrån de förutsättningar och mål som deras förskolor har. Detta synliggör även en andra framtida utmaningen nämligen vikten av likvärdiga organisatoriska förutsättningar och tid för alla kommunens förskollärare. Det är deras möjligheter till att leda det pedagogiska arbetet, skapa samsyn och riktning för undervisningshandlingar och analysera dess effekter, som ger en tryggad fortsatt utveckling av kvaliteten i förskolornas undervisning i Burlövs kommun.

Referenser

- Bruce, B. & Riddarsporre, B (2012) *Kärnämnen i förskolan*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Eidevald, C & Palmgren, M (2021) *Förskolan med barnet i centrum*. Stockholm: Liber.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: MA Houghton Mifflin.
- Garefalakis, J. (2004) *Paideia- Om bildningens historiska rötter*, Riga: HLS-förlag.
- Masschelein, J. and Simons, M. (2013) *In Defence of the School. A Public Issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd: om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P. S. (2017). *Child-Staff Ratios in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis*. PLoS ONE, 12(1), 1–24
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019) *Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan*. I *Forskning om undervisning och lärande*, vol 7, nr 1, s. 7–22. Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Selander, S. & Kress, G. (2010) *Design för Lärande: Ett Multimodalt Perspektiv*. Stockholm, Sweden: Norstedts Akademiska Förlag.
- Williams, P. & Sheridan, S. (2018) *Undervisning i förskolan. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.



Bilaga 1

Förskolans centrala kompetenser





Undervisningslogg
Burlövs kommun

- **Självbild:**
veta vem man är och vad man kan.
Undervisning syftar till att stärka barnet i hans självkännedom och uttrycksmöjligheter kring sitt eget "jag"
- **Koncentration:**
styra och hålla kvar uppmärksamhet.
Undervisning syftar till att barnet ska få träna sin förmåga att selektivt fokusera enskilt eller i grupp samt utveckla sin förmåga att växla mellan olika fokus
- **Minne:**
att komma ihåg och uppleva förväntan.
Undervisning syftar till att stärka barnets förmåga att koppla och förstå sin omvärld genom att låta barnet lära och erfara med alla sinnen och utveckla visuella, auditiva och sensoriska minnen
- **Generativt lärande:**
lära sig lära och lösa problem.
Undervisning syftar till att ge barnet möjlighet att kreativt få använda sina erfarenheter och sitt kunnande för att hitta lösningar eller strategier samt reflektera över det som sker.
- **Kommunikation:**
att förstå och göra sig förstådd.
Undervisning syftar till att barnet ska få utveckla alla sina språk samt genom dessa sin förmåga att förmedla och förstå sin omvärld och sig själv.

- **Intersubjektivitet: Läsa av andra och vara tillsammans.**
Undervisning syftar till att barnet får utforska och träna på att förmedla olika känslor samt utveckla sin förmåga att interagera med andra.
- **Koherens:**
att förstå sammanhang och orientera sig.
Undervisning syftar till att barnet får utveckla sin förmåga att föreställa sig en helhet samt att sätta samman olika typer av information från händelser och situationer som barnet upplevt för att kunna orientera sig i nya sammanhang.
- **Exekutiva funktioner: att planera, organisera och utföra handlingar.**
Undervisning syftar till att barnet ska få träna sig i att utifrån både individuella och av andra satta mål organisera sitt tänkande och handlande i strävan för att uppnå det.
- **Mentalisering: föreställa sig andras perspektiv och känslor.**
Undervisning syftar till att utveckla barnets förståelse för att det finns en skillnad mellan ens eget och andras sätt att tänka, känna och handla samt sin förmåga att socialt interagera utifrån dessa skillnader.
- **Abstraktion:**
att symbolisera och bilda begrepp.
Undervisning syftar till att barnet ska få erövra, förstå, upptäcka och använda olika symboler och begrepp som de möter i sin omvärld.

Bilaga 2

Undervisningsloggen



Undervisningslogg
Burlövs kommun

Läroplansmål

Välj läroplansmål

Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla öppenhet, respekt, solidaritet och ansvarstagande.

Centrala kompetenser

Välj kompetenser

Barnkonventionens artiklar

Välj artiklar

Arbete mot målet sker genom följande undervisningshandlingar:

Skriv här

Med utgångspunkt i följande didaktiska frågor:

B

I

S

P

T

U

V

W

X

Y

Z

Förskola

– Ingen vald –

Personal kopplade till loggkort (Välj en eller flera personer)

– Namn –

Fokusområde kopplat till loggkort

– Inget valt –

Avbryt

Spara

Beskriv kort hur ni genom era undervisningshandlingar utifrån de centrala kompetenser vill ge barnet möjlighet att utveckla det som läroplansmålet avser.

Vad syftar undervisningen till att ge barnet möjlighet att utveckla?

Vilka platser/miljöer/materialska användas i undervisningen och vad ska de tillföra?

Vilka undervisningshandlingar behöver planeras så undervisningens samspel:

* skapar möjligheter för undervisande pedagog till att få syn på barnens tankar, erfarenheter och kunskaper genom deras aktörskap?

* ge utrymme för responderande undervisningshandlingar och alteritet inom ramen för det undervisningen har i fokus?

* stöttar barnet vidare i hans utvecklande av de kompetenser, förmågor och kunskaper som undervisningen syftar till?

Vilka undervisningshandlingar behöver planeras så att:

* alla i undervisningen får möjlighet att avsluta aktiviteten och ert gemensamma samspel på ett tillfredställande sätt?

* det finns möjlighet att reflektera över och dokumentera vad som gjorts tillsammans?

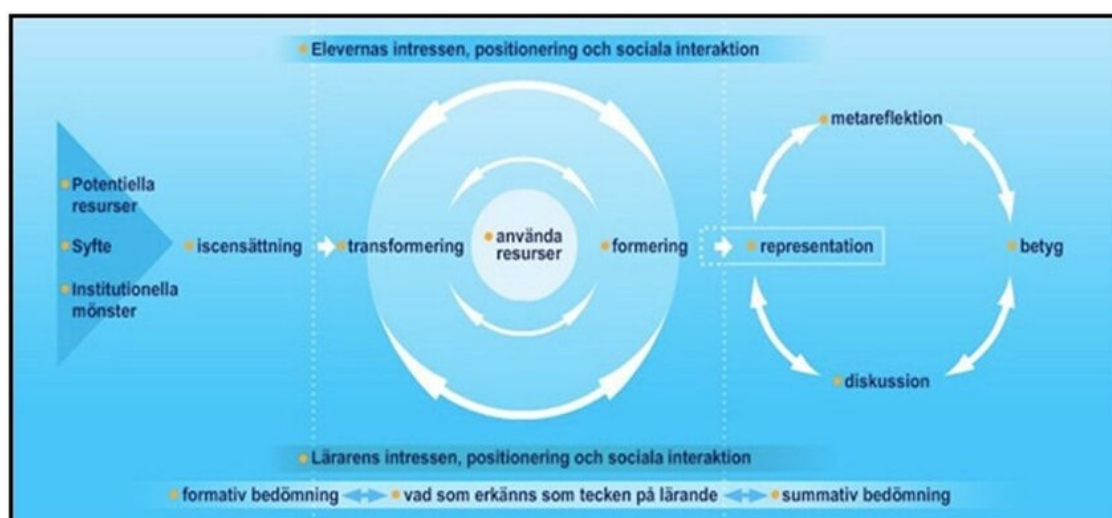


Bilaga 3



Bilaga 4

Projektarbete – analyserande text | Kent Lundgrens ikt profil



Modell hämtad från Selander & Kress Design för lärande: ett multimodalt perspektiv (2010)

Möjligheter med handledning för pedagogers språkutvecklande arbetssätt och barns språkutveckling

Monika Bengtsson Lundberg, pedagogista och pedagogisk processledare och Selma Honsic, förskollärare och pedagogisk processledare, Helsingborgs stad

Sammanfattning

Denna utvecklingsartikel belyser *hur extern handledning påverkar förskolans språkutvecklande arbete*. Resultaten visar positiva förändringar i både pedagogers arbetssätt och förståelse samt i barns språkutveckling. Pedagogerna har anpassat arbetssättet genom att aktivt lyssna på barnens tankar och behov samt genom användning av bildstöd och tecken som alternativ och kompletterande kommunikation. Pedagogerna har även börjat använda öppna frågor, repetition och kontrast i kommunikationen med barnen. Det har skapat en inkluderande och stöttande miljö för barnens språkutveckling. Barnens språkutveckling har även gynnats av pedagogernas arbete med högläsning och olika kommunikationsformer. Det har resulterat i ökad självständighet och förbättrad förmåga att kommunicera med andra. Slutsatsen är att handledning och extern expertis kan vara avgörande i att utveckla pedagogers förståelse och arbetsmetoder inom språkutveckling; aktivt lyssnande pedagoger och stöttande undervisning får positiva effekter på barnens språkutveckling. Arbetet understryker vikten att främja barns språkutveckling och skapa en gynnsam inlärningsmiljö där barnen trivs och utvecklas språkligt.

Nyckelord: språkutveckling, kommunikation, pedagogers lärandeprocesser

Inledning

I förskolans uppdrag ingår att arbeta språkutvecklande med alla barn för att uppnå att *”varje barn utvecklar både det svenska språket och modersmål”* (Lpfö 18). Att arbeta språkutvecklande innebär att ha fokus på språket i undervisningen. Enligt Larsson (2020) så krävs lyhörda, medvetna pedagoger och en stimulerande miljö som väcker nyfikenhet på både det talade och skrivna språket. Barnets språkutveckling påverkas av den miljö det vistas i och barns begreppsutveckling formas av upplevelser och erfarenheter. Det är därför viktigt att förskolans pedagogiska personal anpassar sina arbetssätt både efter barngruppens och det enskilda barnets behov. Barnen kommunicerar när de vill förmedla något och när det är någon som lyssnar (Larsson, 2020). Larsson (2020) beskriver att alla kan lyssna, men det är viktigt att träna på att lyssna aktivt. För att lyssna aktivt behöver pedagoger ställa nyfikna frågor och ge barnen förutsättningar att uttrycka sina tankar. Det är därför också viktigt att förskolan skapar olika aktiviteter som inspirerar till samtal. Det ingår pedagogens uppgift att

stimulera barnet på ett sätt som dels bygger på barnets tidigare kunskaper och erfarenheter, dels ge nya utmaningar i en kontinuerlig utveckling.

I främjandet av barns språkutveckling finns en rad utmaningar och möjligheter. Det finns till exempel en stor risk att vuxna dominerar talutrymmet och talar till barnen i stället för med dem (Larsson, 2020). Pedagoger måste samtala med barnen och inte till dem. Pedagoger behöver dessutom arbeta medvetet med att ge barnen många möjligheter att uttrycka sig muntligt och ge dem möjligheter att samtala med både vuxna och med varandra. I samtal finns flera nivåer av lärande, dels det som sägs direkt och som förstås utifrån ordförståelsen, dels vad som kommuniceras underförstått med gester och tonfall.

I den verksamhet som vi representerar, ett förskoleområde med flertalet barn med annat modersmål än svenska, har vi identifierat utmaningar kopplade till att utveckla barns språk. Vi är verksamma förskoleområdets pedagogiska utvecklingsgrupp (PUG). PUG är drivande i verksamhetens systematiska kvalitetsarbete; att analysera utvecklingsbehov, prioritera utvecklingsområden, formulera en verksamhetsplan och utvärdera vilka förbättringar som kan ses bland barnen och pedagogerna. Det är en del av vår vetenskapliga systematik för att få till stånd utveckling och lärande (jfr Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020).

Verksamhetsplanen (se bilagor 1 & 2) ligger som grund för det systematiska utvecklingsarbetet med våra prioriterade mål. Pedagogerna är delaktiga i behovsanalysen och i att ta fram kriterier och indikatorer. Under ledning av förskolans pedagogiska utvecklingsledare och pedagogista är de också delaktiga i att följa upp och utvärdera arbetet kopplat till de prioriterade målen i verksamhetsplanen. Det sker en gång i månaden i respektive arbetslag och med övriga förskollärare på förskolan. Pedagogerna upplever att tydliga mål, kriterier och indikatorer hjälper dem att hålla fokus och att de är väl förtrodda med verksamhetsplanen (se bilagor 1 & 2). PUG stödjer arbete i att konkretisera målen i undervisningen med barnen samt i att utveckla lärande miljöer är en viktig bidragande faktor i utvecklingen av arbetssätt för att uppnå målen.

I den behovsanalys som vi genomförde i PUG läsåret 19/20 (se Bilaga 1) framkom dels att utvecklingen av det svenska språket behövde stärkas, dels att undervisningen kopplat till språk och kommunikation varierade i olika barngrupper och arbetslag. Alla barn erbjuds inte samma förutsättningar att kommunicera sina tankar och behov. Vi kunde också konstatera att det var spretigt i hur det språkutvecklande arbetet utformades på olika avdelningar; det skiljde sig i hur lärmiljöer underlättade barns språkande. Dessutom identifierade vi skillnader i pedagogernas förståelse och förhållningssätt gällande barnens behov av språkutveckling. Det blev alltså tydligt att det utvecklingsarbete vi hittills hade utfört inom detta redan prioriterade utvecklingsområde inte hade lett till önskade resultat. Pedagogerna upplevde också att de behövde uppdatera sina kunskaper inom språk- och kommunikationsutveckling och att de saknade strategier och konkreta arbetssätt och redskap för att erbjuda barn olika sätt att kommunicera och därmed uppnå läroplanens mål.

Den stora frågan var HUR en språkfrämjande verksamhet kunde utvecklas. För att ge pedagogerna mod och energi att förändra sitt språkutvecklande arbetssätt samt att starta processer som gjorde skillnad för barnen tog vi stöd av en extern handledare. Utvecklingsarbetet och valet att engagera en extern handledare bygger på handlingsteori (se Robinson, 2019) och på framgångsfaktorer i utveckling av undervisning (se Timperley, 2008). Enligt handlingsteori kräver utveckling av arbetssätt i undervisningen att man får syn på sina egna förgivettaganden. Det som man gör i undervisningen formas nämligen av dessa förgivettaganden. Enligt handlingsteori måste utveckling av arbetssätt och undervisning också baseras på vad pedagoger faktiskt gör (bruksteorier) snarare än på vad de säger att de gör (uttalande handlingsteorier). För att det som tas för givet ska kunna förändras behöver det utmanas. Extern expertis har visat sig vara en framgångsfaktor för att kunna utmana pedagogers förgivettaganden så att nya arbetssätt i undervisningen kan utvecklas (Timperley, 2008).

Syfte & frågeställning

Genom att involvera en extern handledare var syftet med det utvecklingsarbete som beskrivs i denna utvecklingsartikel att:

-  öka pedagogernas förståelse för det egna arbetssättets inverkan på barnens lärande
-  ge pedagoger kunskap, strategier, mod och energi att förändra sitt språkutvecklande arbetssätt för att främja barnens språkutveckling.

Den frågeställning som vi har undersökt är:

-  Hur påverkar extern handledning förskolans språkutvecklande arbete?

Metod

Här beskriver vi först det utvecklingsarbete som vi har genomfört. Därefter beskriver vi vilken dokumentation vi har samlat under arbetets gång, vilka metoder vi har använt för insamlingen och hur vi har analyserat dokumentationen.

Genomförande av utvecklingsarbetet

Vi startade utvecklingsarbetet höstterminen 2021 med en gemensam inspirationsdag för alla våra verksamheter. Den innehöll både föreläsning av Helsingborgs stads språk-, läs- och skrivutvecklare och en workshop arrangerad av vår pedagogista. Föreläsningen handlade om språk, tal och kommunikation. Den tog även upp grundläggande förutsättningar för att skapa ett gott samtalsklimat och goda språkliga miljöer på förskolan. Förutom vikten av lyssnande betonades till exempel vikten av att som pedagog tänker på sitt kroppsspråk och tonfallet som kommunikationskanaler som barnen är lyhörda för (Larsson, 2020). Fokus för workshopen var "100 språklighet", som innebär att uttrycka sig på många olika sätt, genom många olika tekniker och genom många olika språk. Pedagogerna utmanades att återskapa en text/saga med hjälp av olika sorters verktyg och material. Larsson (2020)

förklarar att som pedagog är det viktigt att kunna reflektera på vilket sätt man ska förmedla boken/sagan på och vilka begrepp behöver pedagogen förtydliga för att underlätta för barngruppen.

I samband med föreläsningen informerade språkutvecklaren pedagogerna om den handledning som hon tidigare hade genomfört i andra verksamheter. Pedagogerna fick också ta del av litteratur om boksamtalet som enligt Edwards (2017) kan sätta fokus på textuell medvetenhet, öka förståelse av bokens form, uppbyggnad och berättarstrukturer. Med hjälp av boksamtal om bilderböcker lär barnen sig att reflektera över och tolka andra typer av berättelser.

Utifrån föreläsningen valde pedagogiska utvecklare tillsammans med ledningen att arbeta vidare med boken "Boksamtal" (Edwards, 2017) under cirka ett år för att inspireras och få förslag på hur man kan läsa och leda samtal med barn om bilderböcker. De pedagogiska samtalen om Edwards bok ägde rum veckovis och alla pedagoger deltog vid flera tillfällen under året. Pedagogerna var under dessa samtal indelade i grupper utifrån barnens ålder. De reflekterade över frågeställningar och strategier som presenteras i boken. De delade också med sig av egna erfarenheter från olika undervisningssituationer.

Efter introduktionen planerade PUG tillsammans med språkutvecklaren för verksamhetsbesök i olika arbetslag under höst- och vårterminen. Dessa verksamhetsbesök bestod av observationer. Med hjälp av observationer kunde handledningen utgå från "faktiska" undervisningspraktiker (jfr Robinson, 2019). Det är enligt Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) viktigt dels för att kunna utmana förgivettaganden av vad vi gör i undervisning och i utvecklingsarbete, dels för att genom observationsunderlag möjliggöra reflektion och analys.

Under höstens verksamhetsbesök observerade språkutvecklaren, med fokus på språk och kommunikationsutveckling, varje enskilt arbetslags interaktion i barngruppen i respektive tillhörande lärmiljö under alla moment i verksamheten, även under utevistelsen. Under vårens verksamhetsbesök genomfördes observationerna på grund av Covid 19-pandemin i enbart i förskolans utemiljö samt kompletterades med bilddokumentation från lärmiljöer. Språkutvecklarens observationer utgick överlag från barnens behov och förutsättningar samt pedagogernas enskilda och gemensamma lärandeprocesser för att erbjuda relevans i handledningen.

Efter respektive verksamhetsbesök återkopplade språkutvecklaren till arbetslaget och pedagogistan under en reflektionstid. Pedagogistan dokumenterade återkopplingen för att säkerställa innehållet men också för att senare kunna själv ge stöd i utvecklingen av mer språkande lärmiljöer. Språkutvecklaren bekräftade vad som hade fungerat bra eller tillfredsställande samt lämnade kommentarer om utvecklingsområden. Alla pedagoger fick alltså konstruktiv återkoppling kopplat till målen för utvecklingsarbetet. Konstruktiv återkoppling är enligt Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) viktigt för att återkopplingen

ska kunna bidra till utveckling och lärande. Pedagogerna fick möjlighet att ställa frågor kring sin verksamhet och egen praktik utifrån återkopplingen. Språkutvecklaren bidrog också med olika sorters arbetsmaterial och tips för barns språkutveckling.

Språkutvecklaren genomförde totalt fyra verksamhetsbesök på sjutton avdelningar, två på hösten och två på vårterminen. Respektive besök varade cirka tre timmar. Efter besöket/observationen reflekterade språkutvecklaren med arbetslagen specifikt över följande frågor:

- ✿ Vilka möjligheter har barnen i just din barngrupp att utveckla sitt språkande?
- ✿ Vilka erbjudanden finns i avdelningens lärmiljöer?
- ✿ Vilka olika behov har barngruppen respektive individen?
- ✿ Hur många språk är representerade i barngruppen och hur syns det i lärmiljön?
- ✿ Vad behöver just den här barngruppen?
- ✿ Vilket stöd behöver just det här arbetslaget.

Frågorna ställdes för att medvetet öka likvärdigheten i undervisningen gentemot prioriterade verksamhetsmål men även för att göra pedagoger medvetna om sina lärandeprocesser. Enligt Gyllander och Nehez (2020) kräver en sådan medvetenhet reflektion som omvandlar erfarenheter till lärande. De tar upp reflektion över handling, en reflektion som sker över en situation när vi har distans till den och kan se dess resultat och följder. Genom reflektion över handling kan man kritiskt granska och analysera sina tankar i efterhand genom att ställa frågor om varför vi agerar som vi gör. Utifrån observationer och genom reflektioner över handling kan vi fånga upp och synliggöra vår praktik, våra tankesätt och vårt lärande.

I samband med det första reflektionstillfället utmanade språkutvecklaren pedagogerna med en "läxa" till nästa verksamhetsbesök utifrån de behov hon hade noterat under observationen. Beroende på sammanhang/arbetslag varierade utmaningarna. Det kunde röra sig om en eller flera utmaningar som var kopplade till hela arbetslaget eller/och pedagogerna enskilt. Utmaningarna handlade generellt om att pedagogerna skulle vara observanta på:

- ✿ Hur de medvetet arbetade med språk och kommunikation i en planerad aktivitet?
- ✿ Hur de utformade lärmiljöer som främjar barns språkande?
- ✿ Vilka möjligheter, verktyg, material de erbjöd på varje enskild avdelning?

Den bärande tanken var att med dessa utmaningar bidra till insikt i kvaliteter och vad som kan behöva utvecklas över tid.

Underlag för analys

Utvecklingsartikeln föregicks av en längre process. Det började med att vi identifierade ett behov inom vårt arbetsområde. Vi ville förbättra språkutvecklingen i förskoleverksamheten och ansåg att en systematisk metod för utvecklingsarbete var alltså nödvändig. Detta ledde

till initieringen av detta utvecklingsarbete och senare till författandet av artikeln.

Under utvecklingsarbetet har vi samlat underlag för analys genom de observationer som genomfördes och de reflektioner som uttrycktes som en del av handledningsprocessen. Datainsamlingen genomfördes med hjälp av observationer och reflektioner.

Observationerna var strukturerade för att samla in specifik information om pedagogernas arbete med språkutveckling och barnens interaktioner. Genom att noggrant dokumentera dessa observationer kunde vi samla in empiriskt material som låg till grund för vår analys. Observationer innebär enligt Björndal (2018) "att iaktta" och utgör en så kallad uppmärksam iakttagelse. Observationerna genomfördes av språkutvecklaren och återkopplas till oss muntligt efteråt. Vi dokumenterade då denna återkoppling för att kunna använda den som underlag för analys av vår frågeställning. Observationerna gav oss underlag om de arbetssätt som pedagogerna använde för att utveckla barnens språk och hur dessa arbetssätt kan utvecklas över tid. Den insamlade datan analyserades. Vi använde en kvalitativ analytisk metod som involverade kategorisering av observationer och reflektioner.

Denna metod möjliggjorde en djupgående förståelse av de frågor som utvecklingsartikeln syftade till att besvara. Det valda tillvägagångssättet valdes på grund av dess lämplighet för ämnet och syftet med artikeln. Det är väl anpassat för att utforska och förstå det område vi vill undersöka, vilket är språkutveckling i förskoleverksamheter.

Resultat och analys

Handledning påverkar pedagogers undervisningsmetoder

Analysen visar på tydliga förändringar i pedagogernas undervisning i barngruppen redan efter ett år med extern handledning av en språkutvecklare. Genom observationer och reflektioner ser vi en utveckling i hur pedagogerna har implementerat olika metoder för att aktivt lyssna på barnens tankar och stödja deras lärande i dokumentationen. Detta inkluderar användningen av olika former av dokumentation, såsom reflektionsväggar, filmning och användningen av post-it-lappar.

Pedagoger har infört fler öppna frågor i interaktion med barnen för att uppmuntra reflektion och dialog. De uppmuntrar också barnen att samtala, återberätta vad de gör och benämna allt i olika situationer. Pedagogerna är ofta språkliga förebilder som modellerar korrekt språkbruk. De arbetar också med strategier för repetition och kontrast där barnen hör ordet många gånger i olika sammanhang och ser det i olika kontrasterande situationer. En annan förändring är integreringen av alternativa kommunikationsformer (AKK) i den dagliga interaktionen med barnen. Även tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) och bildstöd har blivit naturliga och betydelsefulla delar av vår verksamhet och kommunikationen i olika sammanhang. TAKK fungerar som stöd för språkutveckling men även för att underlätta kommunikation under vardagen i verksamheten.

Observationer visar dessutom att pedagogerna under tillhandahåller en variation av arbetsmaterial och användbara tips som syftar till att stödja barnens språkutveckling. Som ett resultat av detta har pedagogerna nu strategier för att utvidga barnens teckenförråd och användning av bildstöd.

Handledning utvecklar barns kommunikation

Analysen visar även att handledningen har lett till en utveckling och progression i barnens språk- och kommunikation. Pedagogernas förändrade arbetssätt har fått en positiv inverkan på barnen. Barnen använder nu bildstöd och TAKK för att kommunicera och göra sig förstådda, men även förstärka det verbala språket. Barnen får också ett utökat talutrymme.

Denna förändring har lett till ökad självständighet hos barnen och deras inflytande har vuxit. Barnen uttrycker nu i högre grad sina önskemål och använder utifrån sina respektive förmågor begrepp som pedagogerna undervisar i. De kan nu beskriva olika föremål med ett mer nyanserat språk, till exempel beskriva färg, form, storlek och funktion.

Utifrån *Boksamtal* med bilderböcker skriven av Agneta Edwards (2017) har vi pedagoger fokuserat på högläsning och det har gett resultat i verksamheter. Vi hör och ser att barnen börjar även använda nya begrepp som de fått genom högläsning, både verbalt och icke-verbalt, och deltar i återberättande och boksamtal. De har dessutom börjat ställa öppna frågor till både pedagogerna och varandra, exempelvis 'Hur gjorde du?' och 'Kan du visa mig?', Dessa frågor kallas även för metakognitiva frågor.

Pedagoger uttrycker också att konflikter och missuppfattningar har minskat något som en positiv sideeffekt. De tolkar det som en följd av att barnen har lättare att kommunicera med både vuxna och sina kamrater.

Handledning utvecklar pedagogers förståelse om undervisningens påverkan på barns lärande

Analysen visar att handledningen har bidragit till att pedagoger uttrycker en förståelse för ett samband mellan egna arbetssätt och barns språkutveckling. De visar alltså en medvetenhet om den egna undervisningen. Det syns till exempel i hur pedagoger uttrycker sig om utvecklingsarbetet att dessa metoder har blivit en naturlig del av vår arbetsprocess och samtidigt skapat en positiv inlärningsmiljö där barnen utvecklar sina språkkunskaper. Dessutom syns en förståelse om pedagogers förståelse om undervisningens påverkan på barns lärande i pedagogernas reflektioner över sig själva, vilka arbetssätt de använder och hur de uttrycker sig:

Vi har också fokuserat på att använda adekvat språk snarare än att förenkla det.

För att främja språkutvecklingen försöker pedagoger medvetet själva till exempel tala i fullständiga meningar, ersätta "den" och "det" med rätt substantiv och använda synonymer

för att bredda och fördjupa barnens begreppsförståelse. Reflektioner har ett ökat fokus på aktiv kommunikation mellan barn och pedagoger.

Insikten om olika metoders betydelse syns också att vi strukturerat fortsätter att stärka vår pedagogiska praxis, närmare bestämt utveckla vårt teckenförråd och bildstöd. Varje fredag utforskar vi ett nytt tecken som vi sedan integrerar i vårt dagliga arbete.

Slutsatser och diskussion

I denna utvecklingsartikel har vi följt ett pedagogiskt utvecklingsarbete med syftet öka pedagogernas förståelse för det egna arbetssättets inverkan på barnens lärande och att ge pedagoger mod och energi att förändra sitt språkutvecklande arbetssätt för att främja barnens språkutveckling. Resultaten av utvecklingsarbetet visar på betydande positiva förändringar både bland pedagogerna och barnen som deltog. Adekvat språkbruk har blivit en viktig del av verksamheten.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att extern handledning har bidragit till att pedagoger har fått en förbättrad förståelse av hur barns språk kan utvecklas. Extern handledning har också bidragit till att pedagoger har utvecklat sin förmåga att använda olika arbetssätt för att skapa en mer inkluderande och stöttande miljö för barnens språkutveckling. Genom att använda dessa metoder och strategier kan de nu aktivt lyssna på barnen och stärka deras möjligheter att kommunicera och utvecklas språkligt. Detta främjar en positiv inlärningsmiljö där barnen kan trivas och utvecklas i sin språkliga kompetens. Utvecklingsarbetet bekräftar alltså att handledning och extern expertis har en stor betydelse i utvecklingen av pedagogens förståelse och arbetsmetoder för språkutvecklande lärmiljöer (jfr Timperley, 2008).

Handledningen har påverkar pedagogernas undervisningsmetoder och deras förmåga att aktivt lyssna på barnens tankar, åsikter och behov. De konkreta arbetssätten som inkluderar bildstöd och TAKK har gjort det möjligt för pedagogerna att skapa mer inkluderande och stöttande miljöer för barnens språkutveckling. Enligt Larson (2020) ger detta stöd pedagogerna värdefulla insikter och praktiska verktyg som främjar barnens språkutveckling. Insikterna har kommit genom att pedagogerna har provat verktygen. Genom aktivt arbete med till exempel högläsning och användning av olika kommunikationsformer har barnen blivit mer självständiga och utvecklat en ökad förmåga att kommunicera med både vuxna och andra barn. Det har i sin tur gjort pedagogerna medvetna om potentialen i verktygen. På så sätt har pedagoger börjat ändra sina förgivettaganden och därmed förändra sin undervisning, inte bara i samband med handledningen utan också fortsatt (jfr Robinson, 2019).

Analysen av vårt utvecklingsarbete understryker också vikten av reflektion och samarbete mellan pedagoger i utvecklingsarbetet. Genom att reflektera över sina egna arbetssätt och samarbeta med kollegor kan pedagogerna förbättra sin undervisning och främja barns

språkutveckling. Gyllander Torkildsen & Nehez (2020) betonar att ett kollegialt utbyte och reflektion över handlingar är avgörande för att synliggöra och förändra arbetssättet.

När vi reflekterar över det positiva resultatet av utvecklingsarbetet kan vi konstatera att vi under genomförandet av utvecklingsarbetet inte stötte på många utmaningar. Ett undantag var hanteringen av pedagogernas frånvaro till följd av Covid-19-pandemin. För att lösa den utmaningen utarbetade vi strategier som gjorde det möjligt att utföra processerna enligt plan. Under den perioden fick språkutvecklaren anpassa sina metoder (utomhusbesök, ljud- och filminspelningar samt digitala möten) för att möjliggöra deltagande för alla pedagoger. Vi tolkar att det positiva resultatet delvis beror på en genomtänkt och etablerad organisering av utvecklingsarbete där pedagoger involveras (jfr Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Vi tolkar också att det beror på språkutvecklarens kompetens, förmåga och att motivera alla pedagoger, och ett uppmuntrande sätt att möta pedagogerna under processerna.

Vår slutsats är att kontinuerlig handledning, återkoppling och reflektion kan resultera i systematiska arbetssätt som ägs av pedagogerna och som spelar en avgörande roll i att skapa positiva förändringar. Genom att aktivt arbeta med högläsning, boksamtal och andra språkutvecklande metoder, tillsammans med kollegor i ett kollegialt lärande med konstruktiv återkoppling, kan pedagoger alltså förbättra sin undervisning och främja barns språkutveckling.

De positiva förändringar som vi har identifierat i analysen av utvecklingsarbetet behöver vi nu hålla i. Barnen behöver även fortsatt stöd i att utveckla sitt språk. Med reflekterande och öppna frågor har vi börjat utveckla barns förmåga att berätta, resonera och formulera sig, men de behöver kontinuerlig utmaning för att kunna ge relevanta och utförliga svar tillbaka (se Larsson, 2020). Språkutvecklingen är en process och när barnen ska lära sig ett nytt ord krävs det en gradvis process där begreppet måste provas och omprövas i såväl förståelse som i användning.

För att kunna följa upp utvecklingsarbetet och säkerställa att vi kontinuerligt främjar språkutvecklingen hos alla barn samarbetar vi nu med en språkutvecklare för att skapa en språkplan. Denna språkplan är kopplad till målen som fastställts i förskolans styrdokument och vår verksamhetsplan. Målet med språkplanen är att den ska fungera som ett verktyg för att stödja planering och genomförande av det förändrade arbetssättet för språkutveckling inom en enhetlig undervisning. Den kommer även att fungera som ett verktyg för att analysera den undervisning som vi bedriver. Det är ett levande dokument med syfte att samla våra lärdomar och erfarenheter, baserat på ömsesidig handledning, detta för att öka likvärdigheten för alla barn. Planen kan hjälpa oss att förstå vad, hur och varför något ska göras, så att vi inte hamnar i att bara ge sken av att lyckas (jfr Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Genom en gemensam ansträngning men även en levande dokumentation kan organisationen bibehålla och förbättra kvaliteten i det språkutvecklande arbetssättet över tid. Detta är av stor betydelse för både pedagoger och barn eftersom det kan bidra till att minska kommunikativa utmaningar och konflikter i den dagliga verksamheten.

Ett viktigt fokus för oss i det framtida arbetet blir att utforska vilka andra metoder eller strategier vi behöver för att inte bara bibehålla pedagogers kompetens inom språkutveckling, utan även kontinuerligt utveckla och förbättra den.

Referenser

- Bjorndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2.uppl.). Liber.
- Edwards, A. (2017). *Boksamtal med bilderböcker*. Natur & Kultur.
- Gyllander Torkildsen, L. & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Larsson, K. (2016). *Att få barnets språk att växa – Strategier för språkutveckling i förskolan, skolan och hemmet*. Stefan Hertz utbildning AB.
- Robinson, V. (2019). *Förbättring i en förändringstrött skola: ett undersökande tillvägagångssätt*. (Upplaga 1:4). Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and maintaining momentum development*. International Academy of Education. UNESCO. International Bureau of Education.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Norstedts Juridik.

Bilagor

Bilaga 1 vt 19/20

SPRÅK OCH KOMMUNIKATION				
VERKSAMHETSMÅL (Lpfö) I-nivå	VERKSAMHETSMÅL P/S-nivå	MÅLKRITERIER	INDIKATORER	AKTIVITETER
Varje barn utvecklar förmågan att kommunicera både på det svenska språket och modersmålet	Pedagogerna använder arbetssätt och arbetsformer som stärker och utvecklar barns förmåga att kommunicera på svenska och modersmål	Alternativa kommunikations-former, TAKK och bildstöd, är en del i den dagliga kommunikationen med barnen i olika sammanhang	Pedagogerna använder strategier för att utveckla teckenförrådet och bildstödet	Utbildning i TAKK-HT20 Start kompetensutvecklingsdag 10-11.8-2020
Behovsanalys Barn behöver utveckla det svenska språket och modersmålet för att lyckas i skolan och därmed får goda förutsättningar att skapa sig ett gott liv.	Behovsanalys Pedagogerna behöver uppdatera sina kunskaper om språk- och flerspråkighetsutveckling och hur de kan arbeta språkutvecklande både med svenska och alla former av flerspråkighet och teckenspråk. De behöver också utveckla metoder för att utveckla barns läs- och skrivfärdigheter och hur de kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling.	Pedagogernas verbala språk utvecklar barnens förmåga att kommunicera mångsidigt	Barnen använder, bilder och/eller TAKK för att kommunicera och göra sig förstådda.	Föreläsning i språkutveckling 12.6-2020 av Monica Andersson
Koppling till läroplan Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att	flerspråkighet och teckenspråk. De behöver också utveckla metoder för att utveckla barns läs- och skrivfärdigheter och hur de kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling. Lärmiljöerna behöver utvecklas så att det finns en tydlig koppling till språket	Läsning och högläsning både på svenska och modersmål	Pedagogerna talar i fullständiga meningar, använder artikel med substantiv, använder substantiv i stället för den/det, använder synonymer, utökar, breddar och fördjupar begrepp, korrekta (ej förenklade) ord. Barnen använder begrepp som pedagogerna undervisar i utifrån sin språkliga förmåga.	Handledning av Monica Andersson i språkutvecklande arbetssätt läsåret 20/21
			Pedagogerna planerar högläsning tex. genom Boksamtal, olika	

utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter. Mål: Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla -ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften, -intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och hur de används för att förmedla budskap - det svenska språket, modersmål, minoritetsspråk, teckenspråk	och språkandet. Det finns behov av att lära sig mer om hur pedagogerna kan stödja barn med autism i sin språkutveckling. FSKL: utmana och stimulera barns utveckling av språk och kommunikation ARBL:utmana barnens nyfikenhet och förståelse för språk och kommunikation <i>R: utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande</i>	ingår dagligen i undervisning	texter, Polyglutt särskilt under prime-time 9-11	
			Barnen återberättar och för boksamtal i gruppen utifrån sin språkliga förmåga. Barnen använder nya begrepp som kommer utifrån läsningen verbalt och lcke verbalt.	
		Lärmiljöerna är språkutvecklande	Miljöerna innehåller möjligheter till skriv- och läsutveckling, tillgång till olika sorters böcker, språkappar, bildstöd och TAKK-tecken	Utveckling av lärmiljöer i samarbete med pedagogista och Monica Andersson

Bilaga 2 VT 21/22

SPRÅK OCH KOMMUNIKATION				
VERKSAMHETSMÅL (Lpfö) I-nivå	VERKSAMHETSMÅL P/S-nivå	MÅLKRITERIER	INDIKATORER	AKTIVITETER
Varje barn utvecklar förmågan att kommunicera både på det svenska språket och modersmålet	Pedagogerna använder arbetssätt och arbetsformer som stärker och utvecklar barns förmåga att kommunicera på svenska och modersmål	Barnen använder alternativa kommunikationsformer, TAKK och bildstöd i den dagliga kommunikationen	Barnens förråd av TAKK-tecken utökas.	Pedagogerna fortsätter att utveckla teckenförrådet.
Behovsanalys Barn behöver utveckla det svenska språket och modersmålet för att lyckas i skolan och därmed får goda förutsättningar att skapa sig ett gott liv.	Behovsanalys Pedagogerna behöver uppdatera sina kunskaper om språk- och flerspråkighetsutveckling och hur de kan arbeta	Barnens verbala språk, utvecklas mångsidigt	Barnen använder bildstöd	Pedagogerna använder bildstöd kontinuerligt
Koppling till läroplan Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska genom att uppmuntra och ta tillvara deras nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. Barnen ska erbjudas en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk	språkutvecklande både med svenska och alla former av flerspråkighet och teckenspråk. De behöver också utveckla metoder för att utveckla barns läs- och skrivfärdigheter och hur de kan stödja flerspråkiga barns språkutveckling. Lärmiljöerna behöver utvecklas så att det finns en tydlig koppling till	Läsning och högläsning både på svenska och modersmål ingår dagligen i undervisning	Barnen använder begrepp som pedagogerna undervisar i utifrån sin språkliga förmåga.	Pedagogerna utvecklar sitt språkbruk utifrån förra årets utvecklingsarbete
		Lärmiljöerna både inom- och utomhus är språkutvecklande och lärande	Pedagogerna planerar högläsning tex. genom Boksamtal, olika texter, Polyglutt särskilt under prime-time 9-11	Pedagogerna filmar och analyserar högläsningssituationer.
		Pedagogernas arbetssätt och arbetsformer utvecklar barnens förmåga att kommunicera både på svenska och sitt modersmål	Barnen återberättar och för boksamtal i gruppen utifrån sin språkliga förmåga. Barnen använder nya begrepp som kommer utifrån läsningen verbalt och icke verbalt.	Utveckling av lärmiljöer i samarbete med pedagogista och Monica Andersson

genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter. Mål: Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla -ett nyanserat talspråk och ordförråd samt förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra i olika sammanhang och med skilda syften, -intresse för skriftspråk samt förståelse för symboler och hur de används för att förmedla budskap - det svenska språket, modersmål, minoritetsspråk, teckenspråk	språket och språkandet. Det finns behov av att lära sig mer om hur pedagogerna kan stödja barn med autism i sin språkutveckling. FSKL: utmana och stimulera barns utveckling av språk och kommunikation ARBL:utmana barnens nyfikenhet och förståelse för språk och kommunikation R: utforma utbildningen och anpassa resursfördelningen så att alla barn får det stöd och de utmaningar de behöver för utveckling och lärande			Föreläsning i flerspråkighetsutveckling av Monica Andersson Handledning
			Miljöerna innehåller möjligheter till skriv- och läsutveckling, tillgång till olika sorters böcker, språkappar, bildstöd och TAKK-tecken Utemiljön är rik på material, språkande och utmanar till utforskande, lek och lärande Kriterier kommer senare efter Monicas feed-back	

Casemetodiken, ett sätt att utveckla språk- och kunskapsutveckling genom kollegiala samtal – ett ULF-projekt

Andreas Ekblad, Svedala kommun

Sammanfattning

Utvecklingsartikeln bygger på Samverkansprojekt inom ramen för ULF (Utveckling – Lärande - Forskning) vid Malmö Universitet. Detta ULF-projekt omfattar två delar. I den första delen undersöks om Casemetodiken är möjlig att använda under de kollegiala samtal som ingår i pedagogernas profession. I den andra delen undersöks hur elevers språk- och kunskapsutveckling i grundskolan kan utvecklas genom att använda Casemetodiken. Att använda case som en del i lärares kollegiala lärande bidrar till att utforma en process som kan fungera som stöd för lärares arbete med språk och kunskapsutveckling i alla ämnen. Casens olika dilemman med tillhörande frågor skapar en strukturerad process där lärarnas reflektioner och diskussioner skapar förutsättningar för det gemensamma lärandet genom det kollegiala samtalet. Diskussionerna i arbetslaget öppnar upp för olika synsätt, där lärarna gemensamt prövar och utforskar nya idéer för att komma fram till hållbara didaktiska lösningar.

Slutsatsen synliggör att Casemetodiken är en väl fungerande metod för att utveckla elevernas språk- och kunskapsutveckling i grundskolan. De deltagande pedagogerna har tillämpat en didaktisk modell med fokus på de ämnesmässiga och de språkliga målen. Den är kontextualiserad, stödjer aktivt deltagande i muntlig interaktion och skrivande samt erbjuder stöd till eleverna. Lärare och elever upplever denna förändrade undervisning som positiv och utvecklande.

Nyckelord: Casemetodiken, kollegiala samtal, språk- och kunskapsutveckling, ULF-projekt

Bakgrund

Under hösten 2019 fick vi lärare på Aggarpsskolans mellan- och högstadium i Svedala erbjuda att medverka i ett samverkansprojekt inom ramen för praktisknära forskning benämnd ULF (Utveckling – Lärande - Forskning), tillsammans med lärare från grundskolor och gymnasieskolor i sydvästra Skåne, samt forskare och lärare på Malmö Universitet. Samverkan gällde det didaktiska nätverket *Språk- och kunskapsutveckling i ämnesundervisningen* med fokus på att utveckla och beforska Casemetodiken med tydlig utgångspunkt från olika ämnes praktik för att på ett funktionellt sätt kunna möta olika elevgrupper.

På Aggarpsskolan hade vi lärare ställts inför problemet att eleverna visade på stora brister inom läsförståelse. Vi upplevde även att intresset att läsa olika typer av texter inom olika ämnen var lågt. Till exempel: historia, kemi, biologi och svenska. Slutsatsen som drogs var att eleverna inte var intresserad av att läsa, men vi insåg snabbt att det fanns andra faktorer som bidrog till den här problematiken och därför valde vi att medverka i detta ULF-projekt.

Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur användningen av Casemetodiken kan ge lärarna möjlighet att reflektera över sin undervisning och hur genom det kollegiala samtalet kan pedagogernas kompetens inom språk- och kunskapsutveckling fördjupa och utveckla. Det ledde fram till frågeställningarna:

- 🌸 Hur uppfattar lärarna användningen av Casemetodik som metod för att bidra till att utveckla pedagogernas kompetens och reflektion av elevernas språk- och kunskapsutveckling i alla ämnen?
- 🌸 Hur förändras undervisningen när lärarna använder Casemetodiken i de kollegiala samtalen?

Casemetodiken

Metoden ses som en strukturerad process där pedagogernas reflektioner är den centrala delen. Casemetodiken bygger på skriftliga berättelser om olika situationer och dilemman som vi pedagoger ställs inför i vår vardag. Texten är skriven utifrån lärarens perspektiv och casen innehåller alltid ett problem som ska lösas. Dilemmat ska alltid vara av karaktären att det inte finns några rätta eller felaktiga lösningar. Pedagogernas samtal, åsikter och erfarenheter är grunden för lärande. Samtalen utgår från dilemmat i texten med tillhörande frågor som deltagarna diskuterar tillsammans. Tanken är att öppna upp för olika synsätt, gemensamt pröva och utforska nya idéer för att komma fram till hållbara lösningar (Pihlgren, 2019).

Kollegiala samtal

Att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring är en grundläggande princip i Vygotskys teori som hävdar att lärandet är en interaktiv process som sker inom individen och i samspel med andra. Den sociokulturella synen på utveckling av pedagogernas kompetens och elevernas språk- och kunskapsutveckling ligger till grund för det kollegiala samtalet. För att det kollegiala samtalet ska gynna utvecklingen av lärandegemenskaper är det viktigt att lärare ges tillräckligt med tid för samtal och samverkan (Randahl och Andersson Varga, 2020). Dessa samtal sker inte spontant. Det innebär att för samtalen ska kunna fylla sin funktion behöver dem organiseras och planeras i förväg. Vid dessa träffar ska kollegorna tillsammans lösa, diskutera och reflektera med stöd av varandra (Skolverket, 2023). Det kollegiala samtalet anses även som en form av kompetensutveckling där pedagoger samarbetar och lär av varandra, men för att samtal ska fungera som en pedagogisk resurs med målet att utveckla den egna undervisningen har forskaren Little (2002) analyserat samtal ut tre perspektiv,

- ✿ Vilken bild av undervisningspraktiken som framträder (representation of practice).
- ✿ Vad lärarna beskriver som möjligt att förändra (orientation toward practice).
- ✿ Hur samtalet är strukturerat (norms of interaction).

Casemetodiken bygger på de kollegiala samtalen som gynnar lärande. Genom dialoger analyseras och dras lärdom av autentiska beskrivningar av dilemman och händelser som förekommer i undervisningen.

Språk- och kunskapsutveckling

Det finns en rad forskningsinriktningar som betonar vikten av språket i undervisningen och kunskapsutveckling inom alla skolans ämnen. Vi i ULF-projektet har inspirerats av en studie som M. Hajer och T. Meestinger (2021) har gjort och valt att utgå från denna i projektet. Forskarna visar i sin bok *Språkinriktad undervisning: en handbok* hur ämneslärare kan fördjupa sin förståelse av sambandet mellan språk och lärande. Språkinriktad undervisning är en kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktioner.

Forskarna menar att en språk- och kunskapsutvecklande undervisning har ett tydligt fokus på den ämnesmässiga och de språkliga målen och använder en didaktik, som är kontextualiserad, stödjer aktivt deltagande i muntlig interaktion och skrivande samt erbjuder stöd till eleverna. Detta innebär att de språkliga målen är tydliga och att undervisning arbetar med:

- ✿ att begripliggöra språk och tänkande genom att utgå från sammanhang som gör innehållet tillgängligt och använda bilder och andra visualiseringar, sammanfattningsvis kallas det för **kontextrikedom** eller **kontext**. Här hjälper läraren eleverna genom att n
- ✿ att främja **interaktion**, en aktiv och medveten språkanvändning i utforskande samtal och skrivuppgifter där läraren hjälper till att inspirera elever till att använda samtalet som ett verktyg för att kunna reflektera över det som har lästs
- ✿ **språklig stöttning** innebär att eleverna får hjälp att förstå och själva kunna använda skolspråket.

För att eleverna ska kunna förstå och uttrycka fördjupade kunskaper har skolspråket en avgörande betydelse för undervisningen i alla ämnen. Skolspråket skiljer sig från vardagsspråket, där skolspråket är ett formellt, skriftspråkligt, opersonligt och abstrakt språk som innefattar ett ämnesspecifikt ordförråd med ord och begrepp som innebär utmaningar för våra elever. Eleverna behöver gå igenom alla tre faserna för att få en optimal språk- och kunskapsutveckling. För att stötta eleverna att förstå och utveckla skolspråket behöver pedagogerna arbeta medvetet och stöttande med att bygga upp ordförrådet och synliggöra betydelsen av ord och begrepp i ämnet.

Metod

Detta utvecklingsarbete består av två olika delar där vi använder oss av olika metoder. Den första delen bygger på samarbetet inom ULF-projektet för att undersöka om och hur pedagoger kan använda sig av Casemetodiken. Den andra delen innehåller den delen där lärare använder Casemetodiken för att utveckla elevernas språk- och kunskapsutveckling genom kollegiala samtal.

Ett av syftena med ULF-projektet var att undersöka om och hur Casemetodiken kan användas för att utveckla pedagogers didaktik inom språk- och kunskapsutveckling. För detta ändamål måste det finnas väl fungerande case för lärare att använda. Casen måste vara relevanta, tydliga och skapa utvecklande diskussioner.

Enligt forskaren Anette Olin (2019) kan Casemetodiken bekräftas som en teoretiskt uppbyggd didaktisk modell som kan användas av lärare för att de utifrån sina redan befintliga kunskaper ska kunna utvecklas vidare. Därför används Casemetodiken som en undervisningsmetod som bidrar till att utforma en process som kan fungera som stöd för lärares arbete med språk och kunskapsutveckling i alla ämnen (Olin, 2019). Tillsammans med Malmö Universitet inventerades vilka dilemma skolor har och utifrån dessa tankar skrevs ett antal case med tillhörande frågeställningar utifrån A. Philgreens riktlinjer (2019). Texterna testades sedan av deltagarna i ULF-projekt och reviderades, framför allt kortades de ner och frågeställningarna skrevs om för att kunna användas i vår studie. Resultatet blev en sammanställning av sex olika case med olika dilemma och frågeställningar (Bringéus, 2022). Dessa case testades på ett större antal lärare. Casen med kompletterande frågor användes i kollegiet och syftet var undersöka hur casen fungerade i diskussioner i skolornas kollegium. Det pedagogerna inom ULF-projektet tillsammans med Malmö Universitet ansåg intressanta var:

- ✿ Är dilemman i casen relevanta för ditt ämne? (Varför? Varför inte? Saknas något?)
- ✿ Vad konkret kan samtalet om dilemma i casen leda till i din undervisning?
- ✿ Vad skulle du behöva fördjupa dig mer om för att genomföra de förändringar som framkommit i samtalet om dilemma?
- ✿ Tänker du att case är en metod att satsa på för att utveckla en språkinriktad undervisning?

Utifrån pedagogernas kommentarer justerades casen med tillhörande frågor. Exempel på ett av casen finns i bilaga 1 (Bringéus, 2022).

Det andra syftet med ULF-projektet var att använda casen för att kollegialt utveckla och fördjupa pedagogernas kompetens inom språk- och kunskapsutveckling inom ämnesundervisningen. Pedagogerna på skolan delades in i sex grupper med cirka åtta deltagare i varje grupp. Grupperna var ämnesövergripande för att få en bredd på diskussionerna. Alla samtal spelades in för att senare analyseras med hjälp av forskarna

vid Malmö Universitet. I den analys som genomfördes användes tre kategorier som utgår ifrån teorin om språk- och kunskapsutveckling (Hajer & Meestringar, 2021). Utöver dessa tre adderades ytterligare en kategori med övrig som kunde vara intressant och som inte passade in i de övriga tre områden.

De fyra områden för analys är:

-  Kontextrikedom
-  Interaktion
-  Språklig stöttning
-  Övrig av intresse

Efter analysen av pedagogernas samtal redovisades resultat för kollegiet, fokus var att visa på goda exempel och brister i de samtalen som analyserats. Lärarna fick även en teoretisk redovisning om språk- och kunskapsutveckling och hur dessa delar är tydligt kopplade till varandra som M. Hajer och T. Meestringa (2021) kommit fram till.

För att ge pedagogerna möjlighet att utveckla sina didaktiska färdigheter gavs en uppföljande uppgift där de tillsammans med ämneskollegor skulle planera ett lektionstillfälle med fokus på språkutvecklande arbetssätt utifrån teorierna. Pedagogerna fick del av en lektionsmall (bilaga 2) med medföljande utvärderingsprotokoll för lärare och elever (bilaga 3). Lektionerna genomfördes och planering med medföljande utvärdering lämnades in för analys. Vid analysen av materialet låg fokus på att undersöka den utveckling som skedde i pedagogernas undervisning och hur eleverna upplevde dessa lektioner. Vi valde att söka efter indikationer på förändring och hur pedagogerna och eleverna upplevde dessa lektionstillfällen.

Resultat och analys

I följande avsnitt presenteras resultaten och analysen. I ULF-projektets första fas undersöks hur Casemetodiken kan användas för att utveckla de kollegiala samtalen. Senare i projektets andra fas är fokus att undersöka hur pedagoger utvecklar elevernas språk- och kunskapsutveckling genom Casemetodiken och kollegiala samtal.

Kollegialt samtal som gör skillnad för lärarens undervisning

Vid sammanställning av frågorna som användes för att utvärdera Casemetodiken framkom vissa synliga indikationer. Överlag uppfattade lärarna det mycket positivt att använda sig av Casemetodiken under de kollegiala samtalen, där interaktion mellan pedagogerna genom att lyssna och förhålla sig till varandra på ett respektfullt sätt var en central utgångspunkt. Lärarna tyckte att det var fokus på språk – och kunskapsutveckling, diskussionerna svävade inte i väg. Casen var tydliga och dilemmat som beskrevs var enkelt att förstå. Lärarna upplevde en igenkänningsfaktor, alla kunde sätta sig in i läraren situation som beskrevs i

caset. Flera lärare kommenterade även att eftersom problemet i texten inte var deras egna, blev samtalen mycket mer givande.

Samtalen i lärargruppen var även mycket tillåtande, då caset i sig inte hade något som var rätt eller fel. Alla förslag till lösningar var möjliga. Detta är något som A. Pihlgren med flera poängterar i litteraturen (Pihlgren, 2019). Lärarna bevitnar även att det är vid samtal som dessa som kollegiala samtal och fortbildning i skolan ger resultat, intressanta diskussioner och stort fokus på det som är viktigt och gör skillnad för eleverna.

Det som även framkommer i utvärderingen är att i samtalssituationerna behöver det finnas en samtalsledare som är väl insatt i själva caset och som förstår hur själva processen med Casemetodiken fungerar. Samtalsledaren behöver vara väl påläst om caset och förberedd på olika scenarier som samtalen i gruppen kan ta. Det kan vara nödvändigt med ytterligare följdfrågor och förtydligande. Det finns även en stor utmaning i att balansera mellan att låta alla i gruppen komma till tals, att det är högt i tak och att leda samtalen framåt mot en lösning av dilemmat som beskrivs i caset (Pihlgren, 2019). Detta är något som samtalsledaren behöver vara förberedd på.

Utveckling av undervisningen genom kollegialt samtal

I diskussionerna som analyserades fanns en förståelse att lärarna i de olika grupperna var väl förtrogna med det som klassificeras som *språklig stöttning*. Lärarna diskuterade en rad olika metoder för att skapa en väl fungerande språklig stöttning tillsammans med eleverna, bland annat olika skriv- och hjälpmallar med tydliga instruktioner för att skriva olika genretexter, så som M. Hajer och T. Meestringa beskriver i sin bok, *Språkinriktad undervisning* (Hajer & Meestringer, 2021).

Lärarna visar även på goda kunskaper att skapa en bra *interaktion* i klassrummet. Bland annat lyfter de fram många goda exempel på kooperativt lärande som är ett förhållningssätt och en metod för att organisera samarbete och lärande mellan elever. Kunskapssyner utgår från att lärande sker bäst i mötet mellan människor och att vi lär oss mer när vi samverkar och drar nytta av varandra. Genom att bygga en undervisningsgemenskap skapas en positiv gemensam arbetsmiljö där elever uppmuntrar varandra att lära sig. I det kooperativa lärandet stödjer och hjälper elever varandra att komma längre och utvecklas tillsammans. När vi lyssnar på andras uppmaningar och själva får uttrycka våra tankar i mindre sammanhang får vi direkt återkoppling på det vi ser, tänker och hör. Det gör att vi minns mer av undervisningen och lär oss mer (Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. & Wilson, J. 2017).

Det som saknas under diskussionerna är framför allt två aspekter. Det handlar om hur pedagogerna skapar *kontextriktedom* och hur elever med tvåspråkighet används i klassrummet. Detta är två delar som är mycket centrala i studien *Språkinriktad undervisning* (Hajer & Meestringer, 2021). Som följd av detta och för att ge lärarna möjlighet att utveckla sin undervisning, redovisades resultatet under en konferens.

Vid analys av lektionsplanering, genomförande och utvärderingen fanns nu en tydlighet hos lärarna där M. Hajer och T. Meestringa, (2021) forskning om språk- och kunskapsutveckling genomsyrade hela lektionen. Lärarna startade lektioner med att erbjuda en varierande kontext där eleverna kunde skapa sig en bild och en förståelse varför de skulle lära sig vissa innehåll och hur de skulle arbeta med uppgiften. Lärarna kunde konstatera, genom de kollegiala samtalen, att detta arbetssätt hade positiva effekter på elevers prestation. Eleverna visade även på ett större intresse för att lära sig och de tyckte lektionen blev mer inspirerande.

Lektionsplaneringarna skapade även förutsättningar för interaktion under lektionen. Lärarna skapade en mer språkinritad och strukturerad planering. Läraren genomförde inte bara en monolog utan det fanns istället tillfällen och utvecklade strategier på interaktion mellan lärare – elev och mellan elev – elev. Denna förändring tyckte eleverna var positivt då de känner sig mer delaktiga under lektionen, de upplevde en samhörighet i gruppen. I analysen såg vi mer av kooperativa inslag i lektionsplaneringarna.

Även den språkliga stöttningen var oerhört viktig i lärarnas lektionsplaneringar. I analysen var det konkreta exempel med bildstöd, instruktioner och skrivmallar. Eleverna lyfter i sin utvärdering att lektionen upplevdes som mycket tydlig och givande, de fick möjlighet att lära sig något nytt.

Slutsatser och diskussion

Utifrån detta projekt med att använda Casemetodiken med fokus på språk- och kunskapsutveckling ges skolor möjlighet att utveckla elevernas språk och kunskaper. Pedagoger har fått möjlighet att fortbilda sig och utveckla sin undervisning där språkinläringen går som en röd tråd genom alla skolans ämnen i grundskolan.

Resultaten av vårt projekt har visat att Casemetodiken är en användbar metod där fokus ligger på att hitta hållbara lösningar och strategier för undervisningen där eleverna får möjlighet att utvecklas och lyckas inom hela skoltiden.

Användningen av Casemetodiken har gett lärare möjlighet att gemensamt reflektera över det vardagliga arbetet och hitta lösningar utifrån olika perspektiv. Lärande sker i samspel, genom analys av problem och dilemman hämtade från verkligheten. Detta reflekterande tänkande och analys hjälper lärare att utveckla strategier för att lösa vardagliga problem på ett professionellt sätt (Pihlgren, 2019). Detta upplever lärarna mycket positivt, tiden som pedagogerna arbetar med casen används effektivt och ger lärarna nya infallsvinklar på olika dilemman som uppstår i skolan.

Casemetodiken har skapat förutsättningar för utvecklande didaktik som går på djupet, det är ingen ytlig eller flyktig utveckling. Genom att samarbeta med forskare och lärare vid Malmö Universitet och lärare vid andra skolor ser vi att detta arbetssätt med Casemetodiken och

kollegiala samtal bidrar till hållbara lösningar som är väl värda att beakta och sprida till kollegor. Som en bieffekt sker en utveckling av projektet där Casemetodiken ligger som en bas där det blir tydligt hur viktigt det är att pedagoger inom alla skolans ämnen har kunskaper i hur språk- och kunskapsinlärning sker hos eleverna i grundskolan. Lärarna behöver vara medvetna om de olika aspekterna som är viktiga för en god utveckling hos eleverna (Hajer & Meestringer, 2021). När lärarkollegiet tillsammans arbetar med planering, genomförande och utvärdering uppstår effekter som lärare och elever upplever som positiva.

ULF-projektet är avslutat och med de positiva erfarenheterna och effekterna som projektet gett, ser vi att Casemetodiken viktig att arbeta vidare med på olika sätt och inom olika ämnesområden. Utmaningen med att arbeta med Casemetodiken är att skriva relevanta case där alla pedagoger känner sig delaktiga. Att skriva väl fungerande case med tillhörande frågeställningar kräver tid och erfarenhet. Tid är en bristvara inom skolan och kan verkligen medföra att Casemetodiken inte prioriteras vid kompetensutveckling och utvecklingsarbete. Men vi ser ändå att de positiva effekterna överväger och att i slutändan, om Casemetodiken används, kommer detta alla elever till godo och eleverna ges möjlighet att utvecklas och lyckas i grundskolan.

Referenser

- Bringéus, E. (red.). (2022). *Casemetodikens möjligheter för en språkutvecklande ämnesundervisning: Ett ULF-projekt*. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178773350>
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hajer, M. & Meestringer, T. (2021). *Språkinriktad undervisning – En handbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Little, J. W. (2002). *Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work*. Teaching and Teacher Education, 18(8), 917–946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
- Olin, A. (red.). (2019). *Didaktisk utvecklingsdialog: lärares och skolledares professionella utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A.S. (red.). (2019). *Casemetodiken för lärare – Att överbrygga klyftan mellan teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Randahl, A.-C., & Andersson Varga, P. (2020). *Kollegiala samtal som kontext för utveckling av lärares literacyförståelse*. Nordic Journal of Literacy Research, 6(2), 18–38.
- Skolverket. (20230724). *Skolutveckling genom kollegialt lärande*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprovad-erfarenhet/skolutveckling-genom-kollegialt-larande>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

“Måste jag läsa hela texten?”

ett case om elevers bristande djupläsning

Casets syfte

Syftet med caset är att belysa elevernas läsning och förståelse av det lästa. Med elevernas stigande ålder blir fler och fler av skolans ämnen mer teoretiska och kräver att eleverna genom att själva läsa eller genom att lyssna på texter förstår och kan använda sig av texter för att utveckla kunskaper.

Situationen

Varför är det så svårt att få eleverna att läsa? Är det lathet, oförmåga eller vad är det vi ser?

Texten handlar om tre lärares frustration kring elevernas läsning och förståelse av olika texter.

Den nyanställda, svenskläraren började undervisa eleverna i åk 8 i mitten av vårterminen. Läraren hade fått en mycket kort överlämning av vad eleverna arbetat med under höstterminen, samt under de första månaderna av vårterminen. De hade skrivit en novell, samt skrivit en undersökande text som de även redovisade muntligt. Läraren påbörjade ett arbete där eleverna skulle bekanta sig med, samt läsa olika texttyper. Läraren började arbeta med noveller eftersom eleverna borde vara bekanta med den texttypen med tanke på att de tidigare skrivit en novell. Eleverna läste novellen Mördaren i parken ur läromedlet *Spegla språket* för åk 8. Efter att eleverna hade läst texten skulle de svara på frågor. Frågorna var av olika karaktär. Det var innehållsfrågor där svaret var givet, men framför allt fanns det inferensfrågor, där eleverna behövde analysera och reflektera över det lästa för att kunna svara på dessa frågor.

Läraren upplevde att flertalet av eleverna bara ville bli färdiga med uppgiften snabbt. Flera av eleverna sa att de gillade texten, men när de kom till frågorna visade det sig att flera av dem inte hade läst texten på djupet genom att de inte kunde besvara frågorna. Elever som enligt tidigare bedömningar var högpresterande behövde och krävde mycket hjälp och visade ovilja att anstränga sig och att lägga tid på att läsa texten. Självklart fanns det i varje klassrum flera elever som reflekterade och analyserade texten och utvecklade svaren på sina frågor. Läraren var dock förvånad över det stora antal elever som inte läste texten på djupet. Detta beteende fortsatte under arbetet med övriga texttyper.

I sin frustration kring detta pratade läraren om detta med några kollegor. En NO- lärare sa: “Jag upplever att mina elever i åk 9 inte ens kan söka efter fakta och information. Jag har börjat en del med ordlistor för att de ska veta vilka ord de ska söka efter i en text. Eleverna måste bli mycket bättre på att lära sig läsa på djupet, samt ta till sig informationen i en text.

De vill ha svaren snabbt och de lägger inte ner tid och ansträngning på att läsa texterna. Jag försöker förenkla texterna och arbeta med begrepp innan, men de läser ändå inte". Det blir svårt att få dem att nå alla kunskapskrav om de inte läser. Vad kan vi göra?"

Läraren som undervisar åk 8 elever i NO sa: "Jag har samma problem med eleverna i mina ämnen. Flera av dem läser inte texterna för att förstå helheten. De vill ha snabba lösningar och de googlar svaren för att inte behöva läsa hela texten. När jag inte låter dem använda datorn är det svårt att få dem att arbeta. Oavsett vad de har för svårigheter måste de med den hjälp de behöver kunna läsa och förstå texter. Jag är orolig för hur de ska klara nationella proven i åk 9 och hur ska de klara av högre akademiska studier? Vad gör vi för fel, när slutade våra elever läsa?"

Frågor att fundera över

- ✿ Hur skulle du vilja formulera problemen i caset?
 - Ur elevens perspektiv?
 - Ur lärarens perspektiv?
- ✿ Hur kan läraren introducera en text och arbeta med eleverna för att leda dem mot djupläsningen?
 - Spelar det någon roll hur mycket begrepp och ord läraren förklarar för eleverna om de inte får träna på att läsa på djupet?
- ✿ Hur kan undervisningen i detta fall utvecklas för att främja språk- och kunskapsutveckling?
- ✿ Hur kan läraren förbättra och förändra elevers läsvanor/ inställning till läsning?
- ✿ Vad behöver vi veta mer om för att kunna öka våra kunskaper om barns och ungdomars språk- och kunskapsutveckling?
 - Finns det någon forskning vi kan ta hjälp av för att fördjupa oss i ämnet?

Bilaga 2

Lektionsplanering

Lärare:

Datum, tid, klass, antal elever	
Mål för lektionen	
Lektionsinnehåll	
<i>Tankar kring kontexten</i>	
<i>Tankar kring språklig interaktion</i>	
<i>Tankar kring språklig stöttning</i>	
Avslutning (utvärdering med eleverna)	

Bilaga 3

Utvärdering lektion

GLL-protokoll för observation och reflektion / lärare (Tiller, 1999).

Utvecklingsområde	Vad har jag GJORT?	Vad har jag LÄRT?	Vad är KLOKT ATT GÖRA?
Aktivitet <i>Vad ska förändras/fördjupas? Motivera varför du väljer just det här sättet att arbeta på?</i>	Beskriv handlingarna. <i>Vad hände? Vad kände jag?</i>	Analysera handlingarna. <i>Varför gick det som det gick? För- och nackdelar över hur jag bidrog till resultatet.</i>	<i>Hur arbetar jag vidare? Vad kan jag göra annorlunda nästa gång? Behöver jag arbeta vidare med något speciellt för att undvika liknande situationer? Vilket stöd behöver jag?</i>

GLL-protokoll för observation och reflektion / elever (Tiller, 1999).

Vilken var aktiviteten?	Vad har jag GJORT?	Vad har jag LÄRT?	Vad är KLOKT ATT GÖRA?
Aktivitet <i>Vad skulle göras? Varför?</i>	Beskriv handlingarna. <i>Vad hände? Vad kände jag?</i>	Analysera handlingarna. <i>Varför gick det som det gick? För- och nackdelar över hur jag bidrog till resultatet.</i>	<i>Vad görs annorlunda nästa gång? Behöver jag arbeta vidare med något speciellt för att undvika liknande situationer? Vilket stöd behöver jag?</i>

Science-profil på högstadiet; på väg mot högre studier inom naturvetenskap

Annika Schell, Helsingborgs stad och Vildana Bašić, Malmö Universitet

Sammanfattning

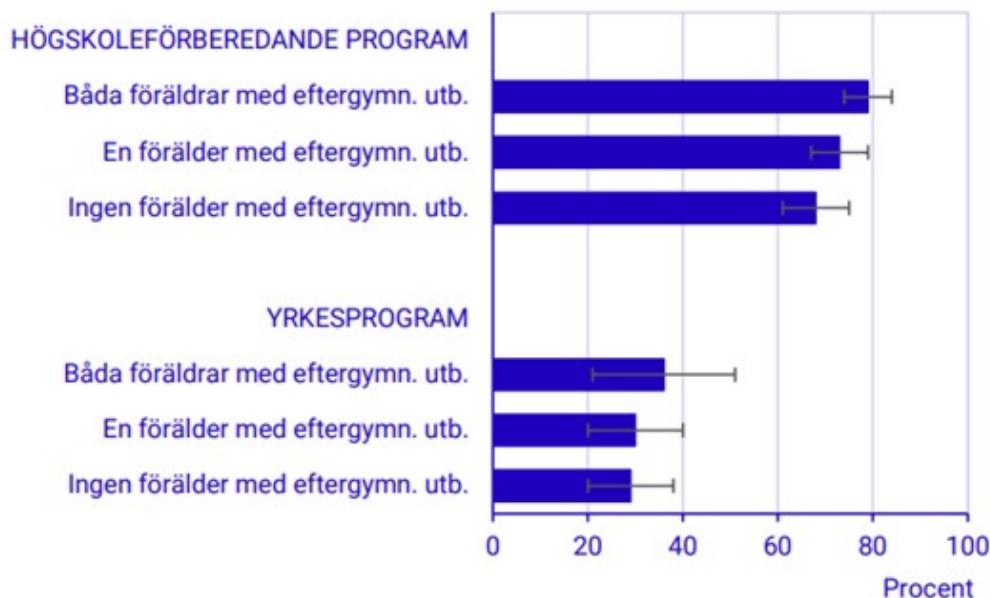
År 2020 utformades en Science-profil på Gantofta skola. Syftet var att stimulera elevers studiemotivation till högre studier. Målet med denna artikels undersökning var att granska hur elevers attityder till högre studier inom naturvetenskap påverkades av stimulerande undervisning på Science-profilen. Högstadieeleverna som deltog hade en grundtanke kring sina gymnasieval och resultaten visar att säkerheten kring deras framtidsval ökar i de högre årskurserna. Eleverna i årskurs nio som funderat på att studera vidare inom naturvetenskap stärks i sina tankar efter deltagande på en Science-profil. Pedagogers engagemang för undervisningen samt möten med verksamma forskare i autentiska miljöer stärker elevers intressen för det aktuella ämnet. Resultaten visar även att elever med högt science capital är mer motiverade och positiva till högre studier jämfört med elever som har ett lågt science capital. Slutsatsen av vårt utvecklingsarbete är att vi kan se att undervisningen på en Science-profil påverkar elevers attityder till högre studier på olika sätt.

Nyckelord: Elevattityder; Science capital; Science-profil; Studiemotivation; Undervisningsmetoder

Inledning

Intresset för högre studier inom naturvetenskap har sjunkit internationellt (Archer et al., 2013; Jorde et al., 2012). Skolverket (2022b) visar att samma trend finns i Sverige. Statistiska centralbyrån (2022) (SCB) rapporterade att 90 % av eleverna som studerade på naturvetenskapsprogrammet läsåret 2021/2022 var motiverade och hade planer för vidare studier. Merparten av dessa elever avsåg att studera vidare inom tre år efter studenten. Detta var högre än genomsnittet på 75 % av alla som gick ett högskoleförberedande program under läsåret 2021/2022. Enligt figur 1, från Statistiska centralbyrån (2022), har valet av gymnasieprogram påverkats indirekt av föräldrarnas utbildningsnivå. Det är en signifikant skillnad mellan att ha två föräldrar som har eftergymnasial utbildning jämfört med att en eller båda föräldrarna saknar denna utbildningsnivå. Detta kan ha inverkan på om en insats, exempelvis en Science-profil, motverkar eller stödjer elever som inte har föräldrar med hög utbildningsbakgrund.

Diagram 5. Andel elever som planerar att börja läsa på universitet/högskola inom de närmaste tre åren, efter programtyp och föräldrarnas utbildningsnivå
Elever i gymnasieskolans årskurs 3 läsåret 2021/22



Skattningarna i diagrammet är förknippade med viss osäkerhet. Felmarginalerna avser 95-procentiga konfidensintervall runt punktskattningen.

Figur 1. Diagram över föräldrars studiebakgrund år 2022.

År 2006 utvärderades en satsning på ma/no-profiler i Stockholms stad (Kjellman, 2006). Satsningens urvalsgrupp var högstadieelever på åtta kommunala skolor i Stockholm. De utvalda skolorna hade alla utbyte med högskolor och näringsliv i sin undervisning. Enligt Kjellman (2006) var syftet med profilerna att a) stimulera motivationen hos redan intresserade elever, b) utveckla skolans övriga lektioner i ämnena samt c) ge elever möjlighet att läsa in gymnasieämnen på högstadiet. Flera av skolorna låg i ett sociokulturellt utsatt område och några av dem hade många elever med utländsk bakgrund. Eleverna besvarade en enkät och resultaten visade att fler killar än tjejer gick på profilen för att de ville studera vidare i framtiden. Totalt 67 % av alla deltagande elever hade valt profilen för att öka möjligheten att komma in på rätt gymnasieprogram. En större andel av flickorna och elever med utländsk bakgrund, jämfört med svensk bakgrund, gick profilen på uppmaning från föräldrarna. Totalt var det 37 % av eleverna som uppgav att deras föräldrar hade haft mycket stor betydelse för att de skulle gå på en ma/no-profil. Resultatet från enkäten visade även att 96 % av alla eleverna ansåg att man måste vara högpresterande för att gå på en ma/no-profil.

Helsingborgs stad och Gantofta skola har haft en, för landet, genomsnittlig andel elever som sökt sig till naturvetenskapsprogrammet (Skolverket, 2022b). Gantofta skola har noterat en låg studiemotivation hos elever på högstadiet samt en ökad osäkerhet kring val av

gymnasiestudier, främst inom de naturvetenskapliga ämnena. Skolverket (2022b), visar att antalet elever som gått vidare till naturvetenskapliga programmet varierat de senaste åren på Gantofta skola. En av orsakerna kan vara att elever inte tror sig klara av denna form av studier på universitetsnivå. Skolinspektionen (2015) har signalerat en försämring i hur väl förberedda elever är inför högre studier.

Science-profilen; ett utvecklingsarbete

I samarbete med Lunds universitet har Gantofta skola startat en Science-profil för att öka måluppfyllelsen samt elevers positiva attityder till högskolestudier. Science-profilens syfte är att stimulera eleverna till positiva attityder samt hitta en större tilltro och motivation till att våga läsa vidare inom de naturvetenskapliga ämnena. Genom aktiviteter och besök på gymnasie- och universitetsnivå får eleverna en autentisk inblick i den naturvetenskapliga studie- och forskarvärlden. Eleverna får även tillfälle till att träffa och samarbeta med verksamma doktorander och professorer. Eleverna arbetar gruppvis systematiskt och analytiskt med uppdrag kopplade till hållbar utveckling, exempelvis med hydroponisk odling och programmering. Exempel på övriga aktiviteter på profilen är gäster som undervisar gruppen i programmering, gymnasiefysik samt gymnasiematematik. Ett studiebesök på Fredriksdals friluftsmuseer genomförs för att lära sig om honungsbin och deras roll i ett hållbart samhälle. Gruppen får även agera fokusgrupp vid utveckling av en ny digital NTA-låda. Vid ett flertal tillfällen får elever delta i workshops med internationella studenter i samarbete med svenska ambassaden i Zimbabwe för att lära sig om hållbar utveckling.

Tanken är att skapa möjligheter för eleverna till att ställa frågor om de yrkesverksammas arbetsuppgifter, bakgrund och vad som motiverat samt inspirerat dem till att vilja arbeta med forskning inom naturvetenskap. Inom Science-profilen undersöks deltagande elevers attityder till högre utbildning. Hur ser de på sig själva och sina kamraters studiemotivation? Hur säkra är de på sina gymnasieval och vidare studier?

Denna form av utvecklingsarbete är relevant för skolor som vill främja elevers intresse och tilltro inför högre studier inom främst naturvetenskap.

Implementeringen av Science-profilen skedde i ett samarbete mellan författarna av denna artikel, tre professorer vid Lunds universitet och Sveriges lantbruksuniversitet i Alnarp.

Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen var att granska elevernas motivation till högre studier. Vi var intresserade av att undersöka hur elevers attityder till högre studier inom naturvetenskap påverkades genom undervisning på Science-profilen.

Vi utgick från följande frågeställningar:

- ✿ På vilka sätt påverkas högstadieelevers studiemotivation till högre studier av studiebesök på gymnasie- eller universitetsnivå?
- ✿ Vilka aspekter i Science-profilens undervisning anser eleverna kan påverka deras motivation att studera naturvetenskap?
- ✿ Hur påverkas elevers science capital av utmanande undervisning på högre nivå i Science-profilen?

Enligt Archer et al. (2013) är ett intresse för naturvetenskap inte tillräcklig för att ungdomar ska välja högre studier mot naturvetenskapliga yrken. Archer et al. (2015) anser att en individs intressen och attityder påverkas av flera faktorer. Exempel på sådana faktorer är aktiviteter efter skolan, sociala interaktioner med aktiva yrkesverksamma inom relevanta fält samt föräldrars attityder. Intressen och attityder påverkar en individs syn på framtid, resurser och framtidsutsikter (Archer et al., 2010; Archer et al., 2013). I projektet ASPIRES i England utvecklades science capital, dvs naturvetenskapskapital (Archer et al., 2015). I science capital ingår alla relevanta resurser till intressen och attityder inom den naturvetenskapliga disciplinen. Science capital bygger på kapitalteorin som Bourdieu (1986) formulerade. Bourdieu et al. (1992) menar att en individs kapital i olika fält påverkas av de erfarenheter och kunskaper en individ har, dvs kulturkapital som omfattar ämneskunskaper.

Detta påverkar dessutom individens möjligheter och motivation till deltagande i olika sociala sammanhang, dvs individens socialkapital. Gonsalves et al. (2021) menar att en individs science capital kan utbytas i sociala interaktioner samt utvecklas och ackumuleras genom relevanta erfarenheter. Ungdomar uttrycker att naturvetenskapliga studier endast passar de smartaste och mest nördiga personerna (Archer et al., 2010). Sociala stereotyper på vem som kan bli forskare eller naturvetare samt hur dessa ska vara bidrar till att elever har svårt att relatera till dessa yrkesgrupper (Shimwell et al., 2021). Enligt Lagerqvist et al. (2009) påverkas elevers attityder till naturvetenskaplig undervisning främst av faktorer som ämnesinnehåll, undervisningsmetoder, klasskamrater samt klassrumsmiljö. De menar att elever och deras intressen behöver kunna påverka ämnesinnehållet och få en variation i undervisningsmetoder som gör ämnena mindre enformiga samt lättare att tillgodogöra sig dess massiva kunskapsinnehåll. Vidare menar Lagerqvist et al. (2009) att även lärarens engagemang och intresse till ämnesinnehållet påverkar elevernas attityder till ämnet. Enligt Berggren et al. (2022) avtar intresset för naturvetenskapliga ämnen från årskurs fyra till årskurs åtta, något som är vanligt såväl i Sverige som internationellt. Hodson (2014) har delat upp den naturvetenskapliga undervisningen i fyra delområden som kategoriserar hur elever

kan få en djupare förståelse för naturvetenskap på lektionerna. Han menar att eleverna bör lära sig a) kunskaper i ämnet (to learn science), b) utföra naturvetenskap exempelvis i naturvetenskapliga undersökningar (learn to do science), c) hur naturvetenskapliga kunskaper skiljer sig från andra kunskaper (learn about science) och slutligen d) vad kunskaperna kan leda till eller betyda för samhället (addressing socio-scientific issues). Hodsons teori går hand i hand med grundskolans kursplaner Skolverket (2022a) i de tre naturvetenskapliga ämnen. I inledningen för ämnet biologi står det exempelvis:

”Naturvetenskapen har sitt ursprung i människans nyfikenhet och behov av att veta mer om sig själv och sin omvärld. Kunskaper i biologi har stor betydelse för samhällsutvecklingen inom så skilda områden som naturbruk, miljö och hälsa. Med kunskaper om naturen och människan får människor redskap för att påverka sitt eget välbefinnande, men också för att kunna främja hållbar utveckling”, (Lgr22 s. 154.)

Metod

För att undersöka hur Science-profilens undervisning har påverkat elevers attityder till högre utbildning har vi använt kvalitativa enkäter och djupintervjuer som metoder.

Undersökningen liknar så kallad utvärderingsforskning som enligt Bryman (2018) används med fördel om man strävar efter att se effekter av en specifik insats vilket Science-profilen är. Metoden är relevant då undersökningen ämnar gå in mer på djupet än på bredden gällande elevernas syn på högre studier.

Urvalsgrupp

Gantofta skola har cirka 360 elever och är en F-9 skola. På högstadiet går en tredjedel av eleverna och av dessa går tio elever på Science-profilen. När pilotåret på profilen startades gjordes ett formellt ansökningsförfarande där eleverna efter eget intresse fick ansöka om en plats på profilen. Antalet deltagare blev således begränsat av antalet sökanden och inte hur många elever skolan kunde ta emot på profilen. Den grupp elever som ingick i urvalet kom från olika skolor inom Helsingborgs stad. Sju av eleverna gick på skolan sedan tidigare och tre var helt nya för skolan. Gruppen var heterogen då eleverna gick i tre olika årskurser. De hade olika etniska bakgrunder samt kom från olika socioekonomiska förhållanden. Halva gruppen pendlade in till Gantofta, både från centrala Helsingborg och från trakterna kring tätorten Gantofta. Gruppen bestod av fyra flickor och sex pojkar i åldern 13–16 år. Sju av eleverna i urvalsgruppen hade annat modersmål än svenska. Alla tio fick samma frågor oavsett bostadsort, ålder, kön samt etnisk bakgrund.

Enkäter

Eleverna som deltog under pilotläsåret fick vid tre tillfällen besvara en kvalitativ enkät med öppna frågor. Det första tillfället var vid profilens första lektion i augusti, innan aktiviteter på profilen hade börjat. Det andra var i december då eleverna hade genomgått en del av läsåret. Sista tillfället var i april då eleverna endast hade ett par månader kvar på profilen, inklusive lov dagar och andra aktiviteter som gjorde att antalet lektioner på profilen blev

lägre mot slutet av läsåret. De två första tillfällena fick eleverna två identiska enkäter medan den sista enkäten modifierades för att få ett fördjupande summativt resultat på elevernas upplevda attityder. Avsikt med enkäterna var att få en djupare förståelse för elevernas tidigare erfarenhet av högre utbildning samt hur deras science capital förändras under året från ett individuellt perspektiv (Bryman, 2018). Frågorna formulerades så att eleverna kunde svara på tre aspekter. Vad eleverna tycker om för ämnen i skolan och hur man upplevs i klassen om man gillar att studera har vi identifierat som **aspekt 1-attityder**. Hur elevers tankar kring gymnasievalet går har vi definierat som **aspekt 2-intressen**. Vad eleverna tror att man behöver för egenskaper och förmågor för att kunna studera vidare inom naturvetenskap har vi definierat som **aspekt 3-science capital/framtid**. Då undersökningen strävade att komma på djupet med vad eleverna hade för erfarenhet kring högre utbildning ställdes även frågor kring vilka studier deras föräldrar genomgått samt vilka yrkesval de gjort. Anledningen till detta var att få fram en tydligare bild av elevernas socialkapital gällande högre studier.

Intervjuer

Enkätsvaren följdes i början och slutet på pilotläsåret upp med intervjuer för att få fram en tydligare bild av förändringar av deras attityder till högre studier samt en eventuell skillnad i deras science capital. Enligt Bryman (2018) kan enkätsvar ge viktig information som är behjälplig när intervjuaren ska sätta intervjuaren i ett sammanhang. Avsikten med djupintervjuer i par var dels att få en dialog mellan eleverna, dels att undersöka vilka aspekter eleverna ansåg kunde höja deras studiemotivation samt deras intryck av aktiviteterna på Science-profilen, exempelvis studiebesök och de egna forskaruppgifterna. Metoden tillåter även att intervjuaren ställer följdfrågor vilket kan leda intervjun i nya riktningar. Som underlag till djupintervjuerna användes elevernas svar från enkäten. Intervjuaren antecknades i ett dokument. Ingen ljudupptagning skedde.

Analysmetod

Då vi använde oss av Google formulär som programvara och bad eleverna att ange sitt namn på fråga ett redovisades svaren i ett kalkylark där svaren låg sorterade per elevnamn. Således kunde alla svar kopplas till elevernas identitet. Detta underlättade för oss inför djupintervjuerna då det är lättare för eleverna i denna åldersgrupp att motivera sina svar muntligt. En deduktiv analysmetod användes där enkätsvaren sorterades manuellt in av intervjuaren i tre teman, som redovisas i resultatet. Dessa tre teman används vidare i analysen och är kopplade till de tre aspekterna som nämns i metodavsnittet, a) attityder, b) intressen och c) science capital/framtid. Bryman (2018) definierar tematisk analys som ett av de vanligaste angreppssätten i samband med kvalitativa data. Det kan vara olika kategorier som analytikern ser utifrån data. Att kunna koppla dessa teman till forskningsfrågorna kan ge en bra grund till en teoretisk förståelse av data. I analysen har vi inte kategoriserat svaren utifrån elevernas ålder, kön och etnisk bakgrund på grund av urvalsgruppens storlek. Från enkäten har vi valt att fokusera på analys av de frågor som är mest relevanta för våra forskningsfrågor i utvecklingsarbetet.

Etik

Samtliga deltagare blev, innan genomförande av enkäter eller intervjuer, informerade om syftet med undersökningen samt hur informationen skulle komma att behandlas och att varje individ är helt anonym i redovisning av resultat (Kvale et al., 2014; Shamoo et al., 2015).

Resultat och analys

Forskningsfrågor:

- ✿ På vilka sätt påverkas högstadiееlevs studiemotivation till högre studier av studiebesök på gymnasie- eller universitetsnivå?
- ✿ Vilka aspekter i Science-profilens undervisning anser eleverna kan påverka deras motivation att studera naturvetenskap?
- ✿ Hur påverkas elevers science-capital av utmanande undervisning på högre nivå i Science-profilen?

Resultatet från de kvalitativa enkäterna och djupintervjuerna delas in i tre teman, i enlighet med de tre aspekterna som nämndes i metodavsnittet, a) attityder, b) intressen och c) science capital/framtid.

Tema 1 – Påverkan av elevernas studiemotivation

Samtliga elever som deltog hade en grundtanke kring sina gymnasieval och ju yngre de var desto mer osäkra var de inför sitt val. De elever som gick profilen under årskurs nio blev bekräftade i att de skulle gå naturvetenskaplig inriktning på gymnasiet. Halva gruppen uppgav att de vill gå på Science-profilen för att de är ambitiösa och intresserade av naturvetenskap. Dessa svarade även att det sågs som positivt i sin klass att vara intresserad av att studera. Den andra halvan var bekymrade över att man kunde bli kallad plugghäst eller få uppleva negativa konsekvenser av att vilja studera vidare. Fyra elever svarade att de hade andra favoritämnen än matematik och naturvetenskap. De elever som svarade att deras favoritämne var matematik eller naturvetenskap hade även en mer positiv attityd till att studera vidare inom naturvetenskap. Hela elevgruppen uttrycker att attityden till att studera vidare inom naturvetenskap stimuleras positivt av aktiviteter där de möter yrkesverksamma förebilder tillsammans med sina kompisar som har liknande motivation till högre studier. Eleverna var nöjda med upplägget på sina uppdrag vilket innefattade både litteraturstudier, hypoteser, laborativt utförande, analyser, rapportskrivning samt presentation inför yngre elever. De uttryckte att studiebesöket i universitetsmiljön på Sveriges lantbruksuniversitet var det mest givande av alla aktiviteter.

Exempel på elevsvar från enkäten vid tillfälle 3:

"Hur har din attityd till att läsa vidare påverkats av att gå profilen?"

-  Jag tycker att den har påverkats av att man kan nå högre mål än man tänkt för.
-  Jag har alltid vetat att jag skulle plugga mer efter gymnasiet så jag skulle plugga vidare och eftersom jag såg så många inspirerande vetenskapspersoner är jag säker på att jag skulle plugga vidare.

Åtta av tio elever uppgav att deras attityd till att studera vidare inte förändrats eller att de inte riktigt tänkt på detta. Detta resultat påverkade vår möjlighet att besvara första forskningsfrågan på ett tydligt sätt utifrån enkäterna. Vi såg ingen direkt skillnad på elevernas attityder utifrån kön, etnisk bakgrund eller ålder.

Tema 2 – Aspekter i Science-profilens undervisning

Alla elever beskriver i djupintervjuerna att intresset för naturvetenskap påverkats positivt av ett laborativt arbetssätt där eleverna kan koppla teori till praktik. En del av eleverna uppger även att pedagogens eller den yrkesverksammas engagemang för ämnet smittar av sig på deras intresse för ämnet. En del av eleverna inspireras även av att undervisningssalen eller forskningsanläggningen är inbjudande och är inredd specifikt för de naturvetenskapliga ämnena. Samtliga elever nämnde att deras intresse fångas av en meningsfull koppling mellan ämneskunskaper och hur ämnet tillämpas för att lösa problem ute i samhället.

Exempel på elevsvar från sista enkäten:

"Har ditt gymnasieval påverkats av att gå profilen?":

-  Ja, ska nu gå naturvetenskap.
-  Mitt gymnasieval var att gå natur-natur innan så den här profilen påverkade inte mitt beslut men gjorde mig säker på att det är det här jag vill göra.

Resterande elever uppger att de inte har påverkats i sitt val eller ännu inte bestämt sig kring sitt gymnasieval.

Tema 3 – Förändringar av elevernas science capital

Efter första enkäten på pilotläsåret fick vi bakgrundsinformation om de deltagande eleverna. Fem av tio hade innan deltagande på profilen tydliga mål med sina studier. Sex av tio uttryckte att matematik och naturvetenskap var deras roligaste ämnen i skolan. Endast fyra av tio elever hade minst en förälder med eftergymnasial utbildning, detta är intressant med koppling till Stockholm stads undersökning av föräldrars studiebakgrund och dess betydelse för elevers attityder och intressen för vidare studier (Kjellman, 2006).

Svaren i djupintervjuerna har visat på att merparten av eleverna har ökat sitt science capital. De har kunnat identifiera sig med ett akademiskt yrke och att man kommer långt med ett

intresse. Det handlar inte om att vara smartare än andra utan att hitta sitt intresse för en nisch.

Eleverna har under året presenterat sina forskningsuppdrag inför yngre elever på Gantofta skola och därigenom visat en möjlig yrkesidentifiering. Se bild 1 och 2.

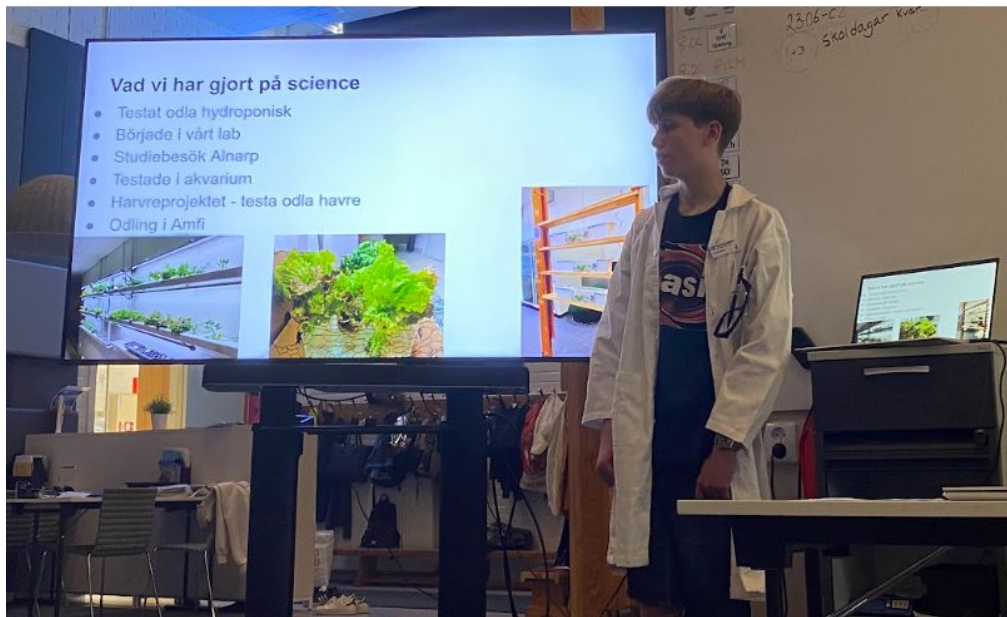


Bild 1. Presentation av uppdrag Hydroponisk odling.



Bild 2. Presentation av uppdrag Experimentodling av havre.

Efter att ha sett hur forskningsrapporter är uppspikade i korridoren på Sveriges lantbruksuniversitet i Alnarp beslutade eleverna sig för att spika upp sina rapporter i biblioteket på Gantofta skola där alla kan ta del av deras arbete på Science-profilen. Se bild 3.

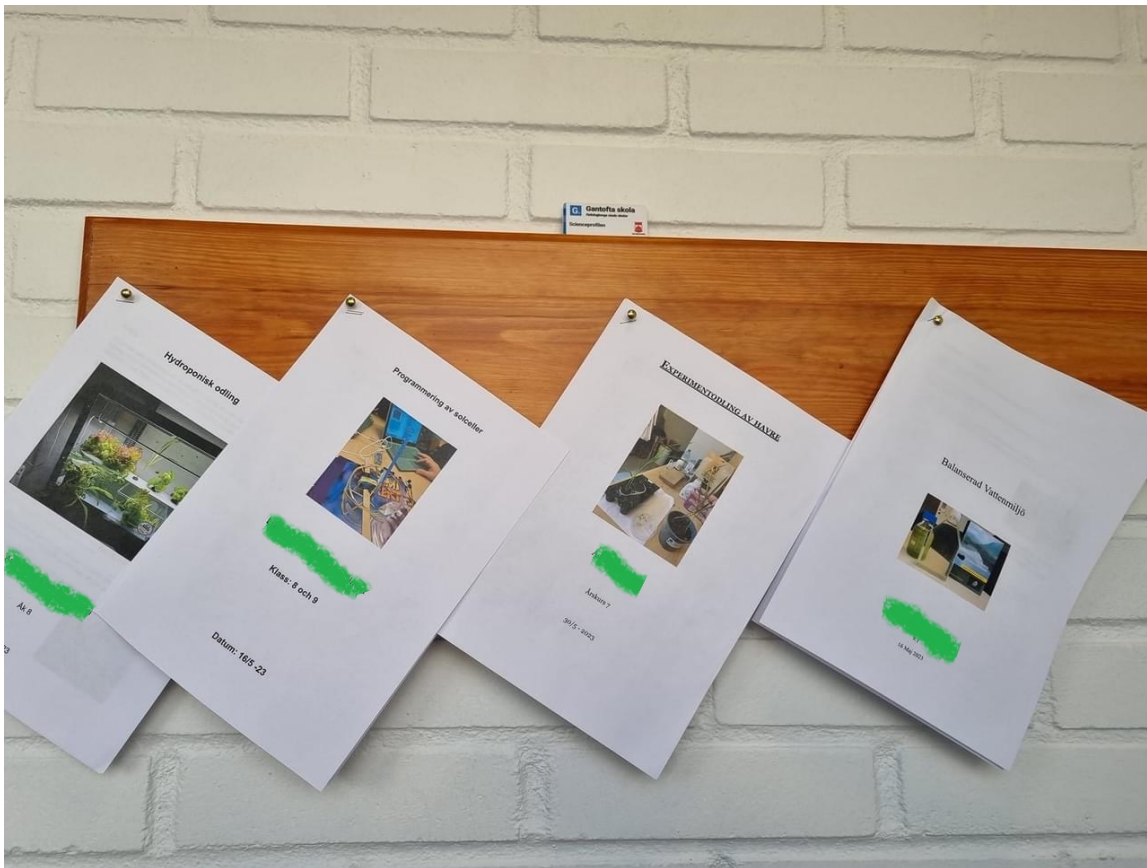


Bild 3. Uppdragens rapporter uppspikade i biblioteket på Gantofta skola.

Slutsatser och diskussion

Slutsatsen av vårt utvecklingsarbete är att Science-profilen stimulerar elever till högre studier på olika sätt. Elever som innan deltagande på Science-profilen var motiverade till högre studier stärkte sina attityder positivt. Hos de elever som hade en lägre studiemotivation innan deltagande på profilen såg vi ett ökat intresse för högre studier.

I enlighet med Lagerqvist et al. (2009) och Archer et al. (2015) kan vi dra slutsatsen att möten med yrkesverksamma stärker elevers studiemotivation och intressen för det aktuella ämnet. Möjligheterna till dessa möten är dock begränsade av tid, resurser samt samverkan mellan skola och arbetsliv. Inför detta utvecklingsarbete inventerade skolan sina kontaktnät till olika institutioner inom Lunds universitet samt andra förvaltningar inom Helsingborgs stad. Att endast fyra av tio elever hade minst en förälder med eftergymnasial utbildning kan ha betydelse för hur eleverna ser på högre studier. De elever, vars ena eller båda föräldrar saknade eftergymnasial utbildning, har troligtvis haft ett lägre socialkapital inom högre utbildningsnivå. Detta kan således ha bidragit till att dessa elever hade större utvecklingspotential på Science-profilen gällande sitt science capital enligt Bourdieu et al. (1992). Om dessa elever däremot redan hade en tydlig plan för högre studier kan deras

studiemotivation ha utvecklat ett högre kulturkapital i form av ämneskunskaper innan deltagande på Science-profilen.

De tre elever som inte har bestämt sig ännu inför gymnasievalet vore intressant att följa ytterligare följa över tid. Kommer de välja att gå Science-profilen igen? Det hade varit intressant att se hur deras science capital kan utvecklas genom sociala sammanhang med yrkesverksamma.

När utvecklingsarbetet fortskrider ser vi en utmaning i att undersöka nya deltagare och att designa interaktioner mellan elever och yrkesverksamma som komplement till resultat från kvalitativa enkäter och djupintervjuer. Med en liten urvalsgrupp kan man fördjupa sig ännu mer i elevernas egen syn på deras intresse och attityder för högre studier inom naturvetenskap. Det hade varit intressant med en longitudinell och progressiv studie på en mindre grupp elever som går profilen under flera läsår, kanske följa med dem ända upp på gymnasiet. Med en större urvalsgrupp kan vi använda ett kunskapstest innan och efter deltagandet samt även jämföra resultatet med elever på skolan som inte går på Science-profilen. Detta gjordes i utvärderingen av ma/no- profilklasserna i Stockholms stad, enligt Kjellman (2006).

Eftersom vi genomfört tre enkäter på en mindre grupp elever kan resultatet vara mindre jämförbart med större elevgrupper. Vi kan inte dra slutsatsen att eleverna som deltog i utvecklingsarbetet hade något högre studiemotivation än jämnåriga på samma skola. Även andra faktorer än just deltagande på profilen kan ha påverkat elevernas studiemotivation.

Referenser

Archer, L., Dawson, E., DeWitt, J., Seakins, A., & Wong, B. (2015). *"Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 922-948.

<https://doi.org/10.1002/tea.21227>

Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2010). *"Doing" science versus "being" a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. Science Education*, 94(4), 617-639. <https://doi.org/10.1002/sce.20399>

Archer, L., DeWitt, J., & Wong, B. (2013). *Spheres of influence: what shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? Journal of Education Policy*, 29(1), 58-85. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.790079>

Berggren, M., Sundberg Carendi, C., & Eulau, W. (2022). *Generation Ekvation: En rapport om barn och ungas attityder till skola, skolämnen och lärande* (Framtidens kunskapssamhälle, Issue).

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

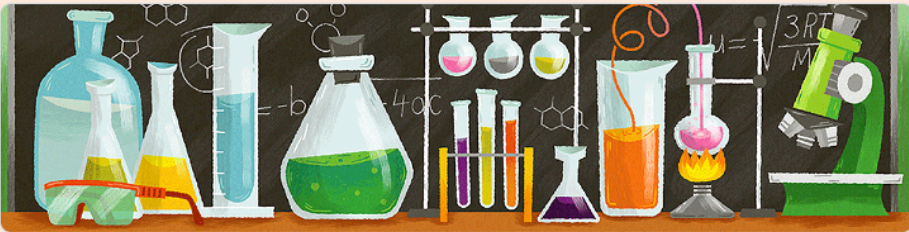
Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity press.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Studentlitteratur.

- Gonsalves, A. J., Cavalcante, A. S., Sprowls, E. D., & Iacono, H. (2021). "Anybody can do science if they're brave enough": Understanding the role of science capital in science majors' identity trajectories into and through postsecondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 58(8), 1117-1151. <https://doi.org/10.1002/tea.21695>
- Hodson, D. (2014). *Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods*. *International Journal of Science Education*, 36(15).
- Jorde, D., & Dillon, J. (2012). *Science education research and practice in Europe: retrospective and prospective* (D. Jorde & J. Dillon, Eds.). Springer Science & Business Media.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8>
- Kjellman, A.-C. (2006). *Stockholms satsning på profilklasser i MA/NO* (Individ, omvärld och lärande, Issue).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lagerqvist, A., & Eriksson, L. (2009). *Elevers attityder till naturvetenskaplig undervisningen intervjustudie med elever i åk 9* Örebro universitet].
- Shamoo, A. E., & Resnik, D. B. (2015). *Responsible conduct of research* (3 ed.) [Online, Non-fiction, Electronic document]. Oxford University Press.
- Shimwell, J., DeWitt, J., Davenport, C., Padwick, A., Sanderson, J., & Strachan, R. (2021). Scientist of the week: evaluating effects of a teacher-led STEM intervention to reduce stereotypical views of scientists in young children. *Research in Science & Technological Education*, 41(2), 423-443. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1941840>
- Skolinspektionen. (2015). *Alla redo för högskolan? - En granskning av gymnasiearbetets rapporter och genomförande 2014*.
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Skolverket.
- Skolverket. (2022b). *Statistik om sökande till gymnasieskolan 2022/23*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/fler-statistiknyheter/statistik/2022-10-27-statistik-om-sokande-till-gymnasieskolan-2022-23>
- Statistiska centralbyrån. (2022). *Gymnasieungdomars studieintresse, Läsåret 2021/22* (Temarapport, Issue).

Bilaga 1

Enkät vid tillfälle 1 och 2



Enkät A om attityder till högre studier

Svara så utvecklande du kan på frågorna i denna enkät. Svaren kommer användas i en forskning som skolan deltar i medan vi startar upp vår Science-profil.

ansc1006@utb.helsingborg.se [Byt konto](#)

* Anger obligatorisk fråga

E-post *

Din e-post

1. Varför tycker du att du passar in i Science profilen? *

Ditt svar

2. Vad ser du fram emot att få jobba med i Science profilen? *

Ditt svar

3. Vilket är ditt favoritämne i skolan? Förklara varför. *

Ditt svar

4. Vilken är din främsta förebild inför framtiden? *

Ditt svar

5. Vad är ditt drömjobb, det jobb som du skulle vilja jobba med i framtiden? Varför *
är just det ditt drömjobb?

Ditt svar

6. Vad behöver man kunna för att bli bra på ditt drömjobb? Vilka förmågor *
behöver man vara stark i? En förmåga kan vara ex. ha bra minne, kunna planera,
kunna läsa snabbt, kunna prata inför en grupp, kunna samarbeta, kunna förstå
matte...

Ditt svar

7. Vad kan du redan nu som skulle kunna hjälpa dig för att få jobba med ditt *
drömjobb? Vilka kunskaper har du? Vilka förmågor har du?

Ditt svar

8. Vilken utbildning behöver du för att få jobba med ditt drömjobb? Hur lång är *
utbildningen?

Ditt svar

9. Vilket gymnasieprogram funderar du på att gå? Varför vill du gå det? *

Ditt svar

10. Hur tror du att dina klasskompisar ser på att studera vidare efter gymnasiet? *

Ditt svar

11. Vad tror du att man tänker om en klasskompis som tycker om att plugga? *

Ditt svar

12. Vad jobbar dina vårdnadshavare med? Vilka studier har de gått igenom? *

Ditt svar

13. Vilket problem i dagens samhälle skulle du vilja lösa? *

Ditt svar

Skicka

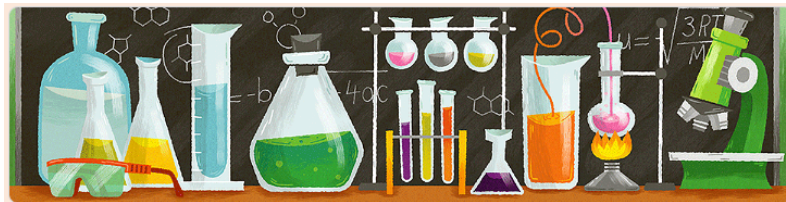
Rensa formuläret

Skicka aldrig lösenord med Google Formulär

Formuläret skapades på Skol- och fritidsförvaltningen; Helsingborgs stad. [Anmäl otillåten användning](#)

Bilaga 2

Enkät vid tillfälle 3



Enkät A om attityder till högre studier

Svara så utvecklande du kan på frågorna i denna enkät. Svaren kommer användas i en forskning som skolan deltar i medan vi startar upp vår Science-profil.

ansc1006@utb.helsingborg.se [Byt konto](#)



* Anger obligatorisk fråga

E-post *

Din e-post

1. Varför tycker du att du har passat in i Science-profilen? *

Ditt svar

2. Vad har du tyckt bäst om med att få jobba med i Science profilen? *

Ditt svar

3. Hur stor sannolikhet är det att du rekommenderar andra att gå profilen? *

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

4. Vad skulle du vilja att skolan utvecklar på profilen i framtiden? *

Ditt svar

5. Vad har du lärt dig i profilen som skulle kunna hjälpa dig att få jobba med ditt drömjobb? Vilka kunskaper har du fått? Vilka förmågor har du utvecklat? *

Ditt svar

4. Vad skulle du vilja att skolan utvecklar på profilen i framtiden? *

Ditt svar

5. Vad har du lärt dig i profilen som skulle kunna hjälpa dig att få jobba med ditt drömjobb? Vilka kunskaper har du fått? Vilka förmågor har du utvecklat? *

Ditt svar

6. Har ditt gymnasieval påverkats av att gå profilen? *

Ditt svar

7. Hur har din attityd till att läsa vidare påverkats av att gå profilen? *

Ditt svar

Skicka

Rensa formuläret

Skicka aldrig lösenord med Google Formulär

Formuläret skapades på Skol- och fritidsförvaltningen; Helsingborgs stad. [Anmäl otillåten användning](#)

Bilaga 3

Exempel på avkodade elevsvar från enkät vid tillfälle 3

6. Har ditt gymnasieval påverkats av att gå profilen?

10 svar

Nej

Inte så mycket.

Nej, jag har funderat sedan innan på att gå på en linje med naturvetenskap i fokus.

nej

nej det har det inte vad jag vet för jag vet enu inte var jag vill gå för skola

Jag vet inte exakt vad jag kommer göra i framtiden men det kanske har.

Jag har inte valt vilket gymnasie jag ska gå på.

Mitt gymnasieval var att gå natur-natur innan så den här profilen påverkade inte mitt beslut men gjorde mig säker på att det är det här jag vill göra.

Ja. ska nu gå naturvetenskap

Jag har alltid vetat att jag skulle plugga mer efter gymnasiet så jag skulle plugga vidare och eftersom jag såg så många inspirerande vetenskapspersoner är jag säker på att jag skulle plugga vidare.

Pytte lite, matten var jobbig men om man bara lägger tid på det förstår man tillslut

7. Hur har din attityd till att läsa vidare påverkats av att gå profilen?

10 svar

Den har inte påverkats så mycket.

Nej, jag har haft attityd sedan länge att läsa vidare.

att man utvecklas.

den har inte påverkat för jag tycker att det är viktigt att ha en bra utbildning så att man har något att luta sig tillbaka till

Jag har inte riktigt tänkt på det.

Jag tycker att den har påverkats av att man kan nå högre mål än det man har tänkt för.

Den har inte ändrats så mycket, jag försöker alltid hitta svaret på det jag undrar och om jag inte hittar det så försöker jag igen.

Har redan varit positiv till att plugga vidare och profilen har inte ändrat något av detta.

Bortom vardagen – motivation för matematiken i gymnasiets högre kurser

Erik Thomé, Landskrona stad

Sammanfattning

Matematiken i gymnasieskolans högre kurser passar ofta ganska dåligt för att använda vardagskopplingar som motivation. En möjlighet för att motivera denna matematik är att visa hur omistlig den är för att förstå universums grundläggande naturlagar. På Öresundsgymnasiet Landskrona har vi därför de senaste fem åren utvecklat och undervisat en kurs i partikelfysik och kvantmekanik, given som matematik specialiseringskurs. Kursboken *Världens matematiska grund* har också skrivits. Utvärderingar visar att upplevelsen har varit mycket positiv både från elever och lärare.

Nyckelord: Gymnasiematematik, motivation, teoretisk fysik, kvantmekanik, partikelfysik

Inledning

Elever på det naturvetenskapliga programmet läser upp till fem kurser matematik och når därmed en mycket hög abstraktionsnivå. Många gånger stöter jag i min undervisning på elever som ställer sig frågande till vad all denna matematik kan användas till. Genom deras skolgång har de ofta fått förklarat för sig att de behöver kunna matematik för att klara sig i vardagen. I de högre kurserna ser eleverna lätt igenom detta argument, om det skulle användas. Motivationen för matematiken måste alltså här vara något annat.

Forskning om elevers motivation för matematik är ofta fokuserad på tidigare åldrar som åk 1-5. Väldigt lite har skrivits om motivation för matematik på så hög nivå som gymnasiets sista kurser. I Timss 2019 framgår dock att svenska elevers motivation minskar från åk 4 till åk 8 (Skolverket, 2020). Det är rimligt att anta att denna trend fortsätter upp till gymnasiet. Hur arbetar vi då med elevernas motivation när vi lämnat vardagsmatematikens nivå? Matematiklyftet hade en modul om att öka elevers motivation för matematik (Skolverket, 2016), men den var inriktad på yrkesprogram och är därför mer fokuserad på praktisk användbarhet. En mer generell undersökning av svenska gymnasieelevers motivation (där teknikprogrammet, men inte naturvetenskapliga programmet, är med) publicerades förra året (Boström, Bostedt, 2022). En aspekt som inte fokuseras på i diskussioner om motivation är att ämnet i sig, oberoende av vad det kan användas till, är intressant. Ett mindre instrumentellt perspektiv, där vi försöker fånga upp det eleverna verkar vara intresserade av inom ämnet, kan vara värt att undersöka.

Kanske är det ärligare att vara öppen inför eleverna med att i stort sett ingen använder kunskapen om derivata, integraler eller det komplexa talplanet i sin vardag? Ett tydligt exempel hittar vi i de trigonometriska funktionerna. Jag har haft många elever som hävdar

att dessa inte är användbara till någonting och bara är svår matematik för sakens skull. Alla som studerat teoretisk fysik vet att ingenting kunde vara längre från sanningen. En tydlig anledning till det är att de trigonometriska funktionerna är en form av lösningar till andra ordningens differentialekvationer och fysiken i det universum vi lever i verkar till stor del vara uppbyggd av just andra ordningens differentialekvationer. Tre slående exempel är följande:

✿ Newtons andra lag

$$m \frac{d^2 x}{dt^2} = F(x)$$

har trigonometriska funktioner som lösningar om kraften, exempelvis för en fjäder, kan skrivas på formen $F = -kx$.

✿ Maxwells ekvationer i vakuum ger upphov till en vågekvation för det elektriska (och även det magnetiska) fältet

$$\nabla^2 \vec{E} = \mu_0 \epsilon_0 \frac{\partial^2 \vec{E}}{\partial t^2}$$

vilket ger elektromagnetiska trigonometriska vågor som lösning. Här hittar vi alltså ljuset som en trigonometrisk funktion!

✿ Schrödingerekvationen är en andra ordningens differentialekvation

$$-\frac{\hbar^2}{2m} \frac{\partial^2 \Psi}{\partial t^2} + V\Psi = E\Psi$$

och har trigonometriska funktioner som lösningar om $E > V$.

En bättre strategi än vardagsanknytningen skulle alltså kunna vara att visa att det inte går att nå en djupare förståelse av universums uppbyggnad utan matematiken i de högre gymnasiekurserna. Ett möjligt problem här är att detta argument förutsätter fysikinsikter på ganska hög nivå hos eleverna. Å andra sidan är det just den här sortens frågor jag upplever att många av eleverna på det naturvetenskapliga programmet är intresserade av. Det kommer varje år många frågor om partikelfysik, kvantmekanik och kosmologi. Inte så förvånande kanske, eftersom jag antar att många av oss är lite förvirrade över att vara i ett universum utan att veta vad det är och därför försöker förstå åtminstone de mest grundläggande förutsättningarna i det. Genom studier av dessa ämnen inses snart att det vi kallar vår vardag är ett litet specialfall av mer generella naturlagar som är radikalt annorlunda från vad vi är vana vid. Den amerikanske teoretiske fysikern Brian Greene har (kanske lite överdrivet) hävdad att en utvärdering av världen som går ut på att observera vår vardag är som att titta på en tavla av van Gogh genom en tom Coca cola-flaska (Greene,

2005). Istället för att motivationen för matematik ska vara att förstå vår vardag kanske det ska vara att använda matematiken för att höja oss över den?

Dock har jag också hört elever referera till denna del av fysiken som den inte så matematiska delen. För någon som studerat ämnena på universitetsnivå framstår det som obegripligt. En trolig förklaring är att matematiken som behövs anses så svår att den inte tas upp i gymnasiets fysikkurser. Dessutom finns det många bra populärvetenskapliga beskrivningar utan matematik, vilket kanske också gör att många elever inte kopplar ämnena till matematik.

En dubbel vinst är möjlig här; dels motivera matematiken i gymnasiets högre kurser, dels ge en ökad insikt i hur matematiskt vårt universum verkligen är. Under de senaste fem åren har vi därför på Öresundsgymnasiet Landskrona försökt att knyta de högre kursernas matematik till teoretisk fysik för att visa hur omistlig den är där. Detta har främst skett i form av en matematik specialiseringskurs med inriktning på kvantmekanik och partikelfysik för elever i årskurs 3 på naturvetenskapliga programmet. En annan problematik som tas upp i Timss 2019 är att elevernas svar visar att förekomsten av ett undersökande arbetssätt är lågt i NO-ämnena (Skolverket, 2020, s. 73). Det är därför önskvärt att hitta ett sätt att låta eleverna använda all den matematik de lär sig i gymnasiet till att undersöka hur mycket av universums grundläggande lagar de kan förstå med hjälp av den. Kursen har därför byggt på genomgångar varvat med mycket eget arbete och diskussioner mellan eleverna, där de själva får räkna sig fram till större och större förståelse för universum.

Syfte och frågeställning

Vårt övergripande syfte har varit att hitta ett sätt att öka elevernas motivation i matematikkurser som ligger på en nivå där det blir konstlat att referera till vardagen. Det spår vi då följt är att knyta an matematiken till kvantmekanik och partikelfysik. Vår specifika frågeställning är därför:

Är det möjligt att undervisa på kvantmekanik och partikelfysik i gymnasiet på ett sätt som gör att eleverna får använda så mycket som möjligt av gymnasiematematiken och på så sätt höjer elevernas motivation? Hur upplever eleverna respektive läraren att det fungerar?

Metod

3.1 Tanken bakom kursen

Det vi vill uppnå med vår kurs är att visa hur mycket av gymnasiematematiken som behövs för att förstå de grundläggande naturlagarna i universum. Genom detta visar vi att den stora mängd matematik eleverna lär sig verkligen går att använda till någonting. Kursen fokuserar på den matematiska formuleringen av kvantmekanik och partikelfysik.

En kurs i kvantmekanik och partikelfysik skulle kunna ges som naturvetenskaplig fördjupning. Eftersom kursen har stort fokus på matematiken har vi dock istället valt att ge den som matematik specialisering. Kursens innehåll passar där mycket bra med de två övergripande punkterna i denna kurs centrala innehåll, vilka är (Skolverket):

- ✿ Behandling av ett eller flera övergripande matematikområden.
- ✿ Omfångsrika problemsituationer som är relevanta för karaktärsämnen.

Att kursen tar upp många omfångsrika problemsituationer med koppling till karaktärsämnet fysik är uppenbart. De matematikområden som tas upp från de olika gymnasiekurserna, samt även från högre nivå, visas i tabell 1.

Gymnasiekurs	Matematik som används i kursen
2	Ekvationssystem Räta linjer Exponentialekvationer
3	Derivata Integraler Trigonometriska ekvationer Optimeringsproblem
4	Trigonometriska funktioner Produktregeln Kedjeregeln Komplexa talplanet
5	Differentialekvationer
Högre matematik	Matriser, Vektoralgebra Partiell integration Gruppteori Operatorer Icke-kommuterande algebror

Tabell 1. De matematikområden som används i vår kurs om kvantmekanik och partikelfysik.

En annan vinst med kursen är att eleverna får en mycket mer korrekt bild av vad teoretisk fysik är. Teoretisk fysik på universitet är väldigt annorlunda från fysiken i gymnasiet, framför allt är den mycket mer matematisk. Det kan därför vara svårt för elever som egentligen skulle vara intresserade att studera vidare inom teoretisk fysik att veta vad det egentligen innebär efter att bara ha gått de vanliga gymnasiekurserna i fysik. Även för elever som inte väljer att studera mer fysik anser jag att vinsten med kursen är stor eftersom det höjer deras allmänbildning om hur världen är uppbyggd. En allmänbildning som får anses vara ganska låg i större delen av vårt samhälle. En reflektion jag tror att många gymnasielärare i fysik har gjort är hur litet genomslag de senaste hundra årens utveckling inom grundläggande fysik har haft på vad som ingår i gymnasiet. Huvudanledningen till detta är antagligen att denna fysik är så matematiskt krävande, vilket motiverar vår kurs.

3.2 Kursens utformning

För att främja ett undersökande arbetssätt blandas genomgångar med ett stort mått av eget arbete under lektionerna där eleverna själva får hitta lösningar på problemen som uppkommer och presentera dessa. Läraren håller genomgångar på ett diskuterande sätt som utgår från elevernas förkunskaper och introducerar sedan ny matematik och fysik när det behövs för att komma vidare i förståelsen. När det uppkommer problem som behöver lösas genom längre uträkningar gör eleverna detta under lektionstid, gärna i diskussion med varandra. När problemet är löst presenterar en av eleverna lösningen på tavlan. Efter varje delområde genomförs individuella muntliga prov där varje elev får visa att de förstått. Nivån på dessa är lätt att anpassa till vilken betygsnivå eleven siktar på. Tiden per individuellt muntligt prov har varit mellan 20 och 30 minuter, vilket är hanterbart när eleverna är förhållandevis få. Upplägget har utvärderats genom både enkät och diskussioner med de elever som gått kursen.

3.3 Kursbok

Under de första åren kursen gavs skrevs en kursbok kallad *Världens matematiska grund* (Thomé, 2020), vilken finns att köpa i alla nätbokhandlar. Upplägget följer hur kursen undervisas på vår skola (dock är det svårt att hinna med hela boken under en kurs på 100 p) och innehåller också en stor mängd övningsuppgifter. Eftersom lösningarna till dessa inte alltid är helt självklara har också en bok med lösningar skrivits (Thomé, 2021). Boken täcker följande områden:

- ✿ Kvantmekanik
- ✿ Relativistisk kvantmekanik
- ✿ Kvantfältteori (en kort introduktion)
- ✿ Lagrangemekanik
- ✿ Standardmodellens Lagrangedensitet
- ✿ Gaugesymmetri
- ✿ Elektrosvag och stark växelverkan
- ✿ Feynmandiagram
- ✿ Higgsmekanismen
- ✿ Bortom standardmodellen?

Ett minimum för kursen på vår skola har varit att åtminstone hinna till och med gaugesymmetri, eftersom det är ett så viktigt begrepp inom partikelfysiken. Oftast har vi hunnit något av de sista kapitlen utöver det.

3.4 Utvärdering

Arbetet med kursen har kontinuerligt utvärderats genom elevenkäter och samtal. I början av arbetet var utvärderingarna mer inriktade på att utveckla kursen och läroboken, medan fokus har ändrats nu det senaste året till att utvärdera just hur den fungerar som motivation för de högre matematikkurserna, samt möjligheten att undervisa kvantmekanik och

partikelfysik matematiskt utan att det blir för svårt. Det vill säga de ämne som vi vill undersöka i det här projektet. De år som många elever har läst kursen har vi använt mer graderade frågor för att kunna föra statistik. De år då bara ett fåtal elever gått den, har vi istället använt skrivfrågor för att djupare kunna analysera de få svaren.

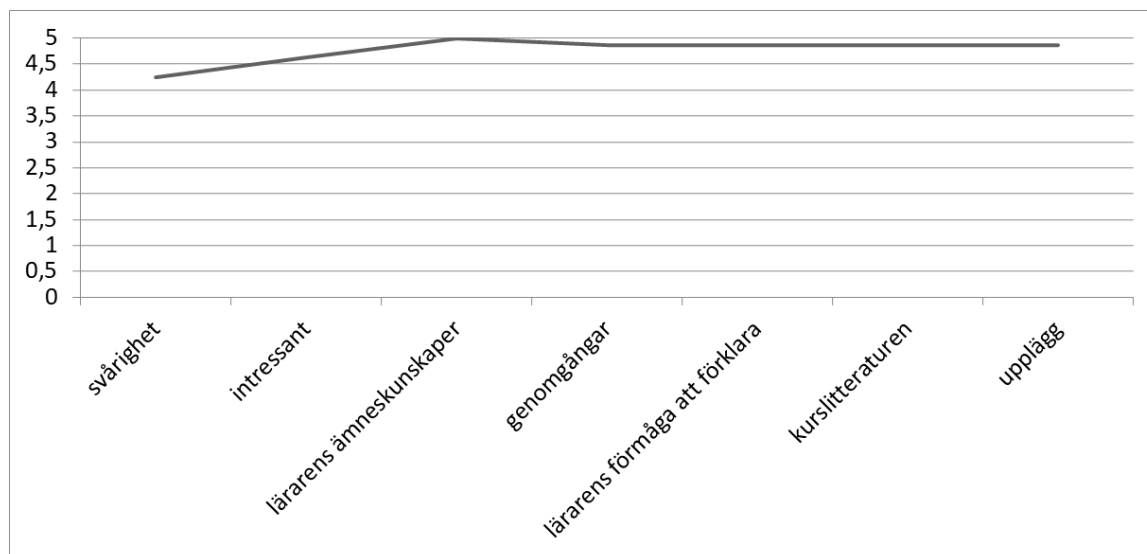
Resultat och analys

4.1 Elevantal

Kursen har getts varje år under de senaste fem åren. Elevantalet genom åren har varierat mellan 3 och 11 elever. De elever som har kunnat välja kursen är de som går naturvetenskapliga inriktningen på det naturvetenskapliga programmet. På Öresundsgymnasiet Landskrona har antalet elever på denna inriktning under dessa år legat mellan 10 och 15 elever. Andelen elever som valt kursen har alltså varit förhållandevis hög.

4.2 Utvärdering

Första året kursen gavs, läsåret 18/19, gick 11 elever kursen. För att undersöka om kursen var på rätt väg gjordes en utvärdering i slutet av läsåret med mycket positivt resultat, se figur 1. Det var ganska tydligt att vi var på rätt spår.



Figur 1. Resultat från utvärdering genomförd av de 11 elever som gick den första omgången av kursen läsåret 18/19.

Efter senaste omgången av kursen (läsåret 22/23) gjordes en utvärdering som fokuserade mer på frågorna som är relevanta för den här artikeln. Detta läsår läste dock bara tre elever kursen. Därför fokuserades mindre på statistik och de tre eleverna fick istället anonymt svara på fem frågor. Resultatet redovisas nedan:

Tanken med kursen är bland annat att visa hur mycket av gymnasiematematiken (och högre matematik) som behövs för att förstå universums grundläggande naturlagar. Hur väl lyckas det? Fungerar den som motivation att lära sig matematik?

- ✿ *Kursen lyckas utmärkt, man får en teoretisk samt matematisk förståelse ish för hur allt hänger ihop och varför det är som det är. Matte s skulle kunna fungera som en motivation för att lära sig mer matte absolut.*
- ✿ *Att läsa matte 4 är i princip allt man behöver inom matte specialiseringen, alltså kan man faktisk förstå världen med gymnasiematematiken och detta kan vara väldigt motiverande om man är intresserad av universum.*
- ✿ *Ja, man inser att mycket går att bevisa genom att derivera och faktorisera. Det är svårt att komma ihåg saker ibland men det hämmar inte motivationen så mycket.*

Känner du att du fått mer insikt i hur kvantmekanik och partikelfysik uttrycks på ett matematiskt sätt?

- ✿ *Ja, jag har lärt mig att saker är mer komplexa än vad de ser ut, t.ex. att man inte kan multiplicera tal i vilken ordning som helst eftersom de inte kommuterar. Jag har verkligen fått en djupare förståelse över kvantmekaniken och partikelfysiken*
- ✿ *Aa de skulle jag nog vilja säga att ja har*
- ✿ *Såklart*

Ser du den höga matematiska nivån mest som avskräckande eller känns det mer positivt att du verkligen kan förstå en hel del på den nivån?

- ✿ *Risk and reward ser jag det som. Ju mer avskräckande nivåer man ger sig in på desto mer kommer man förstå.*
- ✿ *Det känns positivt att jag har lärt mig saker som många beundrar, men inte kan svaret på t.ex. varför partiklar rör sig som de gör, vad är ljus osv.*
- ✿ *De e typ fascinerande, speciellt om man förstår vad som försiggår*

Hur fungerar kursens upplägg?

- ✿ *Det fungerar jättebra. Tror inte det kan bli så mycket bättre.*
- ✿ *Det fungerar jättebra, bra balans i undervisningen.*
- ✿ *Det fungerar suveränt, man lär sig ngt nytt och kopplar det till saker från förr o sen löser man övningar (ish) och förstår ungefär vad som händer. Muntliga prov är en lämplig metod för kursen.*

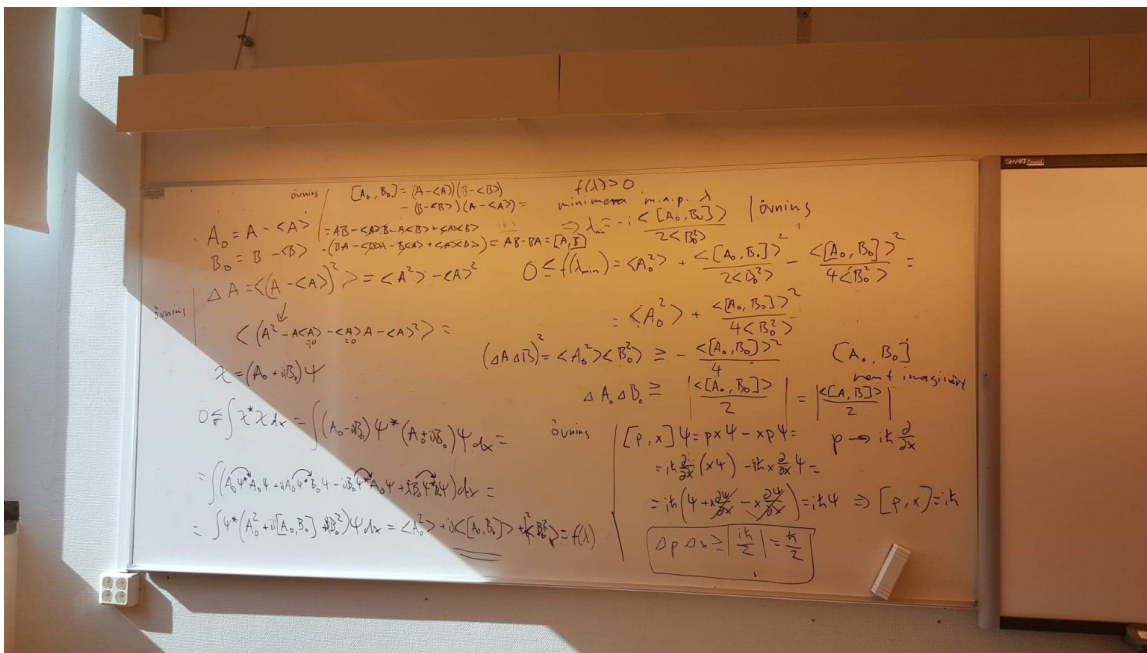
Vilka delar av kursen har varit mest intressanta?

- ✿ *Eh allt, Diracekvationen lite extra*

- Att kunna delta och svara på frågor och tänka själv. Dock tycker jag att kvantmekaniken var det mest intressanta området för att man kan begripa det ganska snabbt.
- Lagrange delen var mest intressant. Vi fick fram saker vi förstår innebörden av.

Vad är ditt generella intryck av kursen?

- Positiv, det är annorlunda från allt annat vi har vilket är bra.
- Svår men väldigt rolig och intressant
- Lärorikt lite förvirrande men genialt



Figur 2. Tavlan efter en lektion läsåret 19/20.

En viss försiktighet att dra för långtgående slutsatser från bara tre elever bör tas i beaktande, men bilden är ändå att tanken bakom kursen verkar fungera. All utvärdering av vårt upplägg av kursen tyder också på att det är rätt sätt att undervisa den på. En intressant sak att notera är också att de tre eleverna lyfter fram tre olika delar av kursen som extra intressant (samt den något ovanliga åsikten att kvantmekaniken går att begripa ganska snabbt).

Slutdiskussion

Generellt sett har idén att använda kvantmekanik och partikelfysik som motivation för gymnasiets högre matematikkurser visat sig mycket intressant. Eftersom antalet elever i varje kurs inte varit så stort har vi inte så stort statistiskt underlag, men responsen från de elever vi haft har, som visats ovan, varit mycket positiv. När jag haft elever i matematik 4, matematik 5 och fysik 2 samtidigt som specialiseringskursen, har denna fungerat på ett sammanbindande sätt. Samma sak dyker upp med nya vinklar i de olika kurserna. Känslan

av hur allt hänger ihop och förståelsen för vilken matematik som behövs för att förstå vad blir starkare. Ur ett personligt perspektiv har även mitt arbete blivit roligare när jag får undervisa om den sortens fysik och matematik som intresserar mig mest. Jag tror inte jag är särskilt unik här, det finns många gymnasielärare vars intresseområden ligger lite över gymnasienivån matematiskt sett. Ett liknande upplägg skulle kunna utvecklas om andra matematiska områden, exempelvis allmän relativitetsteori, kosmologi, kvantdatorer och teoretisk biofysik. Vissa planer finns redan på att skriva en uppföljare till *Världens matematisk grund*, kallad *Världens geometriska grund*, vilken skulle inkludera de första två av dessa ämnen.

En fråga jag hade innan det här projektet var om det ens var möjligt att undervisa om den matematiska formuleringen av kvantmekanik och partikelfysik på gymnasienivå. Detta brukar trots allt vara något som dyker först några år in i en universitetsutbildning. Efter att ha gett kursen i fem år har jag insett att det faktiskt går. Eleverna kommer oftast inte förstå allt, men mitt intryck är att de flesta förstår huvuddragen och att många dessutom kan förstå ganska komplicerade härledningar av grundläggande egenskaper hos universum. Jag har också noterat att många elever får en känsla av stolthet när de själva har genomfört en komplicerad uträkning och tavlan efter en lektion kan se ut som i figur 2. För att få den här typen av undervisning att fungera har jag identifierat ett antal framgångsfaktorer:

-  Lagom liten grupp
För att kunna se till att alla elever följer med, men ändå kunna få till lite diskussion, har jag noterat att en elevgrupp på 5 till 10 elever är optimalt. Tillräckligt få för att kunna ha en tät dialog med varje elev, men ändå tillräckligt många för att få igång diskussioner i gruppen.
-  Låta saker ta sin tid, inte stressa, mycket diskussion
Eleverna behöver mycket vägledning för att ta sig an ett ämne som egentligen ligger en bit över deras nivå, men det är också viktigt att de får känna att de själva räknar och diskuterar sig fram till insikter. Det är viktigt att låta detta ta den tid det tar och inte stressa. Här finns en fördel med en ganska löst formulerad kursplan, som gör att läraren kan vara flexibel.
-  God stämning
Eftersom ämnet kan verka svårt och lite skrämmande är det viktigt med en avslappnad stämning. Tanken är inte att sätta dit eleverna med svår matematik, utan att få dem att vidga sina matematiska horisonter och inse hur intressant detta kan vara.
-  Intresserade elever
Detta ligger såklart lite utanför vad läraren kan kontrollera, men om läraren har elever i andra kurser som verkar intresserade kan de rekommenderas att gå kursen.
-  Kopplingar mellan kurserna
Det är mycket bra att ha eleverna som går kursen även i matematik 4, matematik 5 och fysik 2 eftersom dessa kurser då kan förstärka varandra.

Referenser

- Boström, L. och Bostedt, G. (2022) *Student Conceptions of Motivation to Study in Upper Secondary School in Sweden Revealed through Phenomenography*, Journal of Pedagogical Research, v6 n1, p214-230.
- Greene, B. (2005). *The Fabric of the Cosmos*. Vintage.
- Skolverket (2015). *Hur man ökar elevers motivation för matematik*. Stockholm: Skolverket.
<http://matematiklyftet.skolverket.se>
- Skolverket (2020). *Timss 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2021). *Ämne - Matematik [Ämnesplan]*. Stockholm: Skolverket.
- Thomé, E. (2020). *Världens matematiska grund*. BoD.
- Thomé, E. (2021). *Världens matematiska grund - lösningar*. BoD.

Att utveckla prov genom kollegialt arbete – exemplet yrkesutbildning på Komvux

Kristina Hallberg, Yvette Johansson, Biljana Nilsson, Siv Lundkvist Westergren,
Seka Borojevic, Lidija Lazarevic, Slavica Rankic och Maj-Lis Werner
Med stöd av Jens Ideland och Lisbeth Gyllander Torkildsen
Malmö stad

Sammanfattning

Många elever i vuxenutbildningens yrkesutbildningar har bott relativt kort tid i Sverige eller saknar ett utvecklat skolspråk av andra anledningar. Skriftliga prov kan därför upplevas som en svårhanterad utmaning av både elever och lärare. Detta forskningsbaserade utvecklingsprojekt syftar till att utveckla nya metoder och kollegiala arbetssätt som kan användas för att stärka arbetet med skriftliga prov samt att bidra till kunnskap om hur skriftliga prov kan utformas för att synliggöra elevens förmågor och kunskaper i yrkesinriktade kurser. En grupp bestående av lärare, specialpedagog, förstelärare och skolledare har i samarbete med vetenskapligt stöd från kommunens stödorganisation dels utvecklat en trestegsmodell för kollegialt arbete med skriftliga prov, dels synliggjort aspekter som är viktiga att beakta när lärare designar fallbaserade prov. Gruppens arbete synliggör att provets konstruktion och koppling till kursmål, undervisning och praktik (APL) kan få stora konsekvenser för elevernas möjligheter att använda och visa kunnskap och förmågor.

Nyckelord: Prov, bedömning, kollegialt utvecklingsarbete, Komvux, yrkesutbildning.

Inledning

Vård och omsorgsenheten på Komvux Malmö driver yrkesutbildningar där vuxna elever kan utbilda sig till undersköterskor. I de praktiskt inriktade yrkeskurserna är det vanligt att lärarna bedömer kunskaper och förmågor under praktiska övningar och examinationer. En hög andel elever är utlandsfödda och har ett annat modersmål än svenska eller saknar ett utvecklat skolspråk och befinner sig i språkliga utmaningar av andra anledningar, vilket bidrar till att de skriftliga prov som används i vissa kursmoment ofta upplevs som en svårhanterad utmaning av både elever och lärare.

Denna text är ett resultat av ett forskningsinriktat utvecklingsprojekt där pedagogisk personal samarbetat med vetenskaplig utvecklingsledare och forskare med specialkompetens inom bedömning och betyg. Huvudsyftet med projektet har varit att bidra till kunnskap om hur skriftliga prov kan utformas för att skapa ett bedömningsunderlag som synliggör elevens förmågor och kunskaper. I sitt arbete har projektgruppen sökt svar på frågeställningen:

- ✿ Vilka aspekter av frågeställningar och provkonstruktion försvårar eller bidrar till lärarnas möjligheter att bedöma elevernas kunskapsutveckling?

Ett kompletterande syfte har varit att utveckla metoder och kollegiala arbetssätt som stärker arbetet med skriftliga prov. En andra forskningsfråga har därför varit:

- ✿ Hur kan lärare samarbeta kollegialt för att utveckla användningen av skriftliga prov i sin bedömningspraktik?

Vad säger litteraturen om prov och bedömning med elevgruppen?

Prov och bedömningar ingår i en bedömningspraktik som formas över tid i ett sammanhang (Gyllander Torkildsen, 2016). Vårdkurserna på Komvux har samma innehåll och betygssystem som motsvarande kurser på gymnasiet men läses vanligtvis på kortare tid. Rydell (2021) påpekar att eftersom kurserna "är komprimerade tidsmässigt kan stort fokus hamna på den summativa bedömningen" (s. 1) i stället för formativa bedömningar som stärker elevernas utveckling. Enligt Gannå (2021, s. 22) har skriftliga prov med slutna frågeställningar eller givna svar som eleven kan lära sig utantill varit en vanlig bedömningsform inom många undersköterskeutbildningar. Sådana prov riskerar att missa mer komplexa fenomen och det finns risk att "eleverna lägger tid på att träna på färdigheter och kunskaper som är irrelevanta i förhållande till de mål de ska uppnå" (s. 25). En konsekvens "kan bli att elever som egentligen inte uppfyller utbildningens eller yrkeslivets krav ändå kan fullfölja utbildningen med godkända betyg" (s. 23).

Att lära sig språk och ämne i en parallell process innebär att många elever på vård- och omsorgsutbildningar ställs inför en dubbel uppgift (Axelsson & Magnusson, 2012, s. 283). Bland andra Rubin (2019) förespråkar en språkutvecklande undervisning där lärarna tar tillvara på elevernas erfarenheter och rör sig mellan vardagsspråk, skolspråk och ämnesspråk. Enligt Skolverkets stödmaterial är det viktigt att eleverna får möjlighet att arbeta med "både språklig och ämnesmässig utveckling" (Rydell, 2021, s. 9). Att hitta bra examinationsformer för denna elevgrupp är en utmaning för lärare eftersom "kunskapskravens språkliga dimension gäller alla elever men blir extra tydlig för elever som inte har svenska som modersmål" (s. 6) samt att "förmågan att uttrycka sig kommunikativt klart och tydligt skiftar beroende på uttrycksform, situation, ämne, relation till den man pratar med" (Gannå, 2021, s. 21).

Skolverket (2018, s. 19 ff.) betonar att lärare behöver göra olika typer av formativa och summativa bedömningar och anpassa dessa efter elevernas behov och förutsättningar. Det är viktigt att prov testar kunskaper man avser att testa (Wikström, 2013) samt att formerna för bedömningen ger eleverna goda möjligheter att visa vad de kan (Gannå, 2021, s. 25), vilket kan vara extra utmanande för lärare som arbetar med utlandsfödda elever (Rydell, 2021). En utmaning är enligt Rydell (2021) "att få både undervisning och bedömning att fånga

de breda kunskapsområden som olika kurser innehåller" (s. 1). Det är vanligtvis är "en fördel om elever får möjlighet att visa vad de kan på olika sätt ". Enligt Gustavson m.fl. (2012, s. 96) kan välkonstruerade bedömningsuppgifter vara stimulerande för eleverna, men Rydell (2021) påpekar att det ofta uppstår osäkerhet "vid skriftliga inlämningar där läraren inte har möjlighet att ställa följdfrågor" (s. 10). Samtidigt behöver läraren ofta "gå via elevens redogörelse" eftersom "läraren inte kan observera eleven vid direkt omvårdnad av en patient" (s. 12). Prov kan ge felaktiga resultat, exempelvis när elever med svenska som andraspråk gör prov som kräver att de läser text och formulerar skriftliga svar. Enligt Gannå (2021, s. 22) kan det i vårdutbildningar för vuxna ofta uppstå frågetecken rörande 1) om elevsvaret speglar allt det eleven förstår eller om det snarare visar vad eleven förmår uttrycka, samt 2) om elevsvaret speglar något eleven har lärt sig utantill och egentligen inte förstår.

Många påpekar att lärare behöver arbeta fram en konstruktiv länkning (*alignment*, Biggs & Tang, 2011) mellan kursplanen och dess mål, undervisningen och praktiska- eller skriftliga prov för att bedömningen ska fungera (ex Gannå, 2021, s. 21; Tsagalidis & Andersson, 2020). En tydlig länkning gör också att prov och examinationer blir lättare att hantera för eleven. Rydell (2021) menar att "när eleverna väl kommer till de examinerande momenten ska de alltså "känna igen sig" (s. 1). Det bör därför finnas en tydlig koppling mellan de verb och förmågor som är centrala i bedömningen, (ex. beskriva, identifiera, föreslå och använda) av de olika kunskapskraven och vad som sker i undervisningen. Tydliga provinstruktioner som synliggör mål och förväntningar är också viktiga för att vårdelever ska kunna prestera så bra som möjligt (Gannå 2021; Rydell 2021). Frågeställningar som är kopplade till konkreta patientfall är ett exempel på stödstrukturer som kan hjälpa elever i språkliga utmaningar att visa sitt kunnande (Rydell, 2021, ss. 10–12). Skolverket (2018, s. 22) och exempelvis Wikström (2013) betonar att lärare bör samarbeta och sambedöma för att stärka likvärdigheten och kvaliteten i prov och bedömningar. Enligt Wikström (2013, s.51) behöver lärare under utvecklingsfasen tänka igenom vad provet ska mäta och hur resultaten ska användas för att i nästa steg testa om provet ger den efterfrågade informationen - innan de går vidare till bedömningsetappen och använder provet i skarpt läge.

Metod

Upplägget i projektet hämtar inspiration från aktionsforskning (Rönnerman, 2012; 2018), Educational Design Research (EDR, McKenney & Reeves, 2014). En grundläggande tankegång är att lärare och forskare bör samarbeta för att 1) tydliggöra utvecklingsbehov, 2) designa eller justera undervisningsupplägg, 3) genomföra undervisning och 4) utvärdera och analysera utfallet. Vanligtvis behövs flera iterativa cykler för att kunna utveckla både a) nytt kunnande och b) nya metoder och undervisningsupplägg (McKenney & Reeves, 2014).

I detta projekt har lärare och specialpedagog inom vård- och omsorgsutbildningen på Komvux Malmö samarbetat med vetenskaplig utvecklingsledare från kommunens stödorganisation (Pedagogisk inspiration Malmö) och forskare med specialkompetens inom

bedömningsfrågor som fungerat som experthandledare. Även två berörda skolledare har bidragit i arbetet.

För att följa forskningens etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) har texten avidentifierats och utformats med deltagarnas och elevgruppens välbefinnande i åtanke. Den analytiska blicken i projektet riktas inte mot individer utan mot de skriftliga provens konstruktion och funktion och deltagande lärare och elever har informerats och gett sitt samtycke att delta. Genomförande

I denna del beskrivs projektets olika steg och delar. För att kunna få syn på fenomenet och svara på forskningsfrågorna har projektgruppen samlat in och använt sig av flera olika typer av material, vilka bearbetats med både kvantitativa och kvalitativa metoder (Merriam, 1994).

Förberedelser

Läsning och diskussioner om provkonstruktion (Wikström, 2013), bedömning (Gustavsson m.fl., 2012) och bedömningspraktiker i dagens betygssystem ledde fram till en önskan att utveckla prov som baseras på fallbeskrivningar (case). Intentionen var att knyta skriftliga prov i vård och omsorgsutbildningen närmare autentiska arbetssituationer och göra det möjligt att bedöma hur eleverna kan identifiera utmaningar, föreslå förändringar och använda sina kunskaper i ett sammanhang snarare än att redogöra för "lösryckta" faktakunskaper. Genom att läsa upp fallbeskrivningen innan provet startas skulle elever i språkliga utmaningar få stöd i att uttrycka sitt kunnande genom att knyta frågorna till ett mer konkret sammanhang (Rydell, 2021, ss. 10-12).

Cykel 1: Design och genomförande

Gruppen enades om att utforma ett prov för momentet arbetsmiljö i kursen Vård och omsorgsarbete 2, eftersom detta moment är avgränsat och vanligen bedöms med skriftliga prov. Två lärare i kursen bearbetade och formulerade om ett tidigare prov så att frågeställningarna passade till den bearbetade tidningsartikel om bristfälliga arbetsförhållanden på äldreboendet Solrosen som gruppen bestämt sig för att använda som fallbeskrivning (se bilaga 1)

Provet användes i två klasser i vård- och omsorgsutbildningen (n=45). Innan provet läste den som höll i provet upp fallbeskrivningen för gruppen. Eleverna hade också tillgång till fallbeskrivningen i text samt bildstöd för några begrepp. De skriftliga provsvaren är studiens huvudsakliga material.

I en av grupperna intervjuades 6 elever som frivilligt stannade kvar efter provet om hur de upplevde provet. Dessa intervjuer dokumenterades med anteckningar. I den andra gruppen fick eleverna möjlighet att svara på tre skriftliga frågor om hur de upplevde provsituationen (n=11).

Cykel 1: Analysarbete

Efter lärarnas vanliga rättning och bedömning genomförde gruppen en analys av elevsvaren med fokus på hur väl provet fungerade ur ett bedömningsperspektiv. Först gjordes en analys av provets konstruktiva länkning (jfr Biggs & Tang, 2011) med fokus på hur väl de olika frågeställningarna var kopplade till bedömningskriterierna för det aktuella momentet och de verb som beskriver elevens förmågor.

Gruppen utvecklade sedan en analysmodell där de sambedömde elevernas svar med fokus på om svaren var tydliga eller svårtolkade och svårbedömda. Elevsvaren fördes in i ett digitalt analysdokument under tre kategorier: 1) visar att eleven inte har förmågan, 2) svårt att utläsa om eleven har förmågan, 3) visar att eleven har förmåga. Utöver detta fanns även spalter för 4) irrelevanta svar och 5) svar som visade andra förmågor än de som efterfrågas, se figur 1.

Provfråga:					
Förmåga som ska bedömas:					
Rätt förmåga/område			Utanför förmåga/område		
Visar att eleven inte har förmågan	Svårt att utläsa om eleven har förmågan	Visar att eleven har förmåga	Irrelevant svar	Eleven visar andra förmågor	Kommentar

Figur 1: Analysblad.

Kategoriseringen fördes sedan in och färgkodades i ett sammanställningsdokument. Detta gav en överblick och gjorde det möjligt att beräkna fördelningen per provfråga, se figur 2. Ur ett bedömningsperspektiv är de frågor som genererar tydliga svar "lyckade", det vill säga att både svar som visar att eleven har den efterfrågade förmågan och svar som pekar mot att de *inte* har förmågan ger ett bra bedömningsunderlag. De frågeställningar som genererar otydliga, svårtolkade eller irrelevanta svar är däremot mindre "lyckade" - eftersom det blir svårt att bedöma om eleverna har den förmåga lärarna efterfrågar.

		Visar att eleven inte har förmågan		
		Visar att eleven har förmåga		
		Svårt att utläsa om eleven har förmågan		
		Irrelevant svar		
	FRÅGA 1	FRÅGA 2	FRÅGA 3	FRÅGA 4
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX				
Elev XX	Språk?			
	Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3	Fråga 4
	3	6	2	3
	7	5	7	7
	2	1	3	2
Andel otydliga svar:	17%	8%	25%	17%
Andel tydliga:				
Har förmåga	58%	42%	58%	58%
Saknar förmåga	25%	50%	17%	25%

Figur 2: Exempel på hur sammanställningsdokumentet kan se ut (utsnitt från Cykel 2).

Gruppen gjorde därefter en analys av orsakerna till att de olika frågeställningarna gett ett visst utfall. I detta arbete tittade gruppen på frågeställningarna och provkonstruktionen, problematiska elevsvar och de intervjuer och enkätsvar som samlades in i samband med provtillfället.

Cykel 2: Design och genomförande

Gruppen använde erfarenheterna och analysen av cykel 1 för att utforma en uppdaterad variant av provet. Det uppdaterade provet användes i en kursgrupp med 12 elever. Liksom i cykel 1 läste lärarna upp fallbeskrivningen, men det bildstöd som eleverna hade tillgång till i cykel 1 användes inte.

Cykel 2: Analysarbete

Den analysmodell som utvecklades under cykel 1 användes även under cykel 2. Eftersom det nya provet genomgått en rad förändringar och elevunderlaget är det svårt att jämföra resultaten per fråga eller dra några statistiskt säkra slutsatser om skillnader mellan

provvarianterna samt vilka justeringar som gjort skillnad. Syftet med cykel 2 är snarare att få syn på om de justeringar lärarna gjort i cykel 2 gör någon skillnad för provresultaten. De kvantitativa skillnaderna bör därför ses som en indikation på förändring snarare än ett mått på utfall. Gruppens bedömning är att sammanställningarna ändå bidrar till en förståelse för provkonstruktionen och stärker analysen av dess kvaliteter och konsekvenser (Maxwell, 2010).

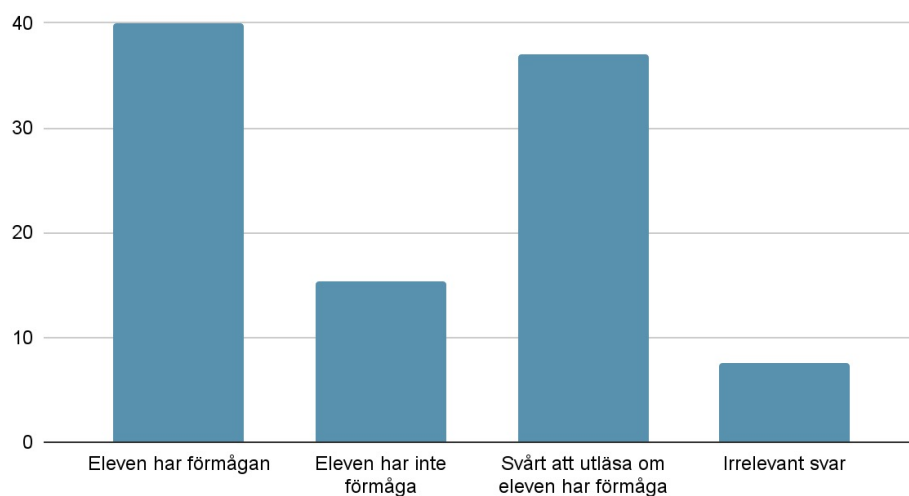
Resultat och analys

I denna del presenteras först resultaten av de kvantitativa och kvalitativa analyserna i cykel 1 och sedan cykel 2 mer översiktligt.

Cykel 1: Kvantitativ analys av frågeställningarnas utfall

Kategoriseringen av elevernas svar i sammanställningsdokumenten synliggjorde andra aspekter än den vanliga rättningen.

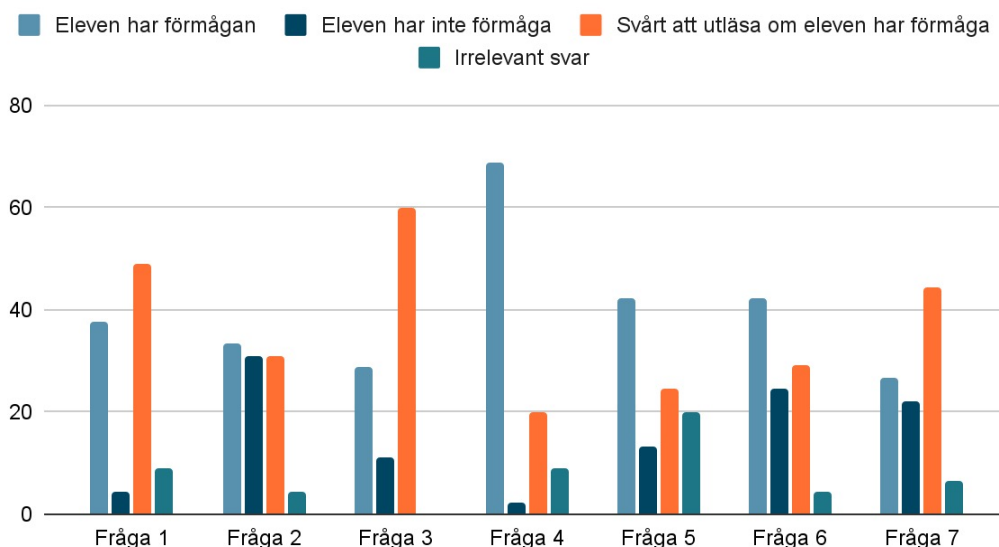
Antal svar i procent under varje kategori



Tabell 1: Sammanställning av alla svar från 45 prov.

De vänstra staplarna i tabell 1 visar att 55% av alla svar bedömdes visa om eleven hade eller saknade de kunskaper och förmågor lärarna ville bedöma. De resterande 45% av svaren i de högra spalterna uppfattade gruppen som otydliga eller irrelevanta, vilket synliggör att det finns utvecklingsbehov rörande exempelvis konstruktion av frågor, förberedelser inför prov och lärandeaktiviteter för att skapa förtrogenhetskunskap.

Analysen synliggjorde även stora skillnader mellan frågor. Av tabell 2 framgår det att fråga 4 är den fråga där en hög andel av eleverna kunnat visa att de har de efterfrågade kunskaperna och förmågorna. Omkring 40% av eleverna har klarat frågorna 6, 5 men i resterande frågor, (2, 3 och 7) ligger denna nivå runt 30%.



Tabell 2: Sammanställning av alla svar på respektive frågor.

Tabell 2 synliggör samtidigt att kategoriseringen skiljer sig mellan frågeställningarna på ett sätt som indikerar att det troligen finns olika orsaker till att frågorna blir "lyckade" eller problematiska ur ett bedömningsperspektiv. Exempelvis kan fråga 2 ses som *relativt* lyckad eftersom drygt 60% av svaren bedöms som tydliga medan fråga 1, trots en högre andel "positiva" svar, är mindre lyckad ur ett bedömningsperspektiv eftersom bara drygt 40% av svaren bedöms som tydliga.

Tabell 3 visar hur stor andel av svaren per fråga som är problematiska eftersom de bedöms som antingen otydliga och svåra att a) utläsa om eleven har förmågan eller b) irrelevanta.

	Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6	Fråga 7	Totalt
Andel svårtolkade eller irrelevanta svar	58%	36%	60%	29%	44%	33%	51%	44%

Tabell 3: Andel svårtolkade eller irrelevanta svar per fråga.

Cykel 1: Kvalitativ analys av orsaker till frågeställningarnas utfall

Gruppen analyserade och diskuterade samtliga frågeställningar. Av utrymmesskäl presenteras här endast analysen av varför fråga 1, 3 och 7 genererade en så hög andel otydliga och svårbedömda svar.

Fråga 1: Vad ingår i begreppet arbetsmiljön?

Med denna fråga ville lärarna få svar på om eleverna vet vilka huvuddelar som ingår i begreppet arbetsmiljö, det vill säga riskfaktorer, faktorer som gynnar en bra arbetsmiljö och att arbetsmiljön regleras i arbetsmiljölagen (AML). Analysen tyder på att frågeställningen är

bred, otydlig och svår att hantera, speciellt för de elever som ännu inte utvecklat en nyanserad förståelse av det svenska språket. Svaren pekar mot att eleverna tolkat frågan på en rad olika sätt, exempelvis: *Vad har du läst om i kursmomentet arbetsmiljö? Kan du definiera arbetsmiljö? Vad kan du läsa ut ur fallet Solrosen som du tycker ingår i begreppet arbetsmiljö?* Detta gör att svaren får stor spridning och blir svåra att bedöma eftersom lärarna i efterhand måste fundera över vilka av dessa tolkningar som ska godkännas.

Fråga 3: Vilket ansvar har chefen för arbetsmiljön på Solrosen?

Både elevernas svar och lärarnas analys pekar på att det finns en slags dubbelhet i denna frågeställning. Själva frågan är kopplad till Solrosen. Tanken med detta var att lärarna ville se om eleverna förstått vilka rutiner som gäller och hur de bör involvera sin chef om arbetsmiljön brister. Eleverna förväntades alltså visa både sitt mer generella kunnande om vilka rutiner som gäller och att de kan *identifiera* situationer då de kan *använda* kunnandet i sitt sammanhang. Detta framgår dock inte tydligt i frågan. Många elever har svarat i mer generella termer om chefers ansvar inom vården men missar då kopplingen till det praktiska fallet. Andra tolkar frågan som *"Vad tycker du att chefen på Solrosen bör göra?"* och svarar med personliga åsikter som gör svaren svåra att bedöma som ofta missar de mer generella aspekter som lärarna också efterfrågar. Gruppens analys är att frågan borde ha delats upp i två delar: en generell om rutiner och chefers ansvar och en om hur eleven bör agera som anställd på Solrosen. Denna tolkning stärks av att en elev som deltog i intervjun efterfrågar "flera och kortare frågor om hur arbetsmiljöarbetet är organiserat".

Fråga 7: Hur kan du som vårdpersonal bidra till att arbetsmiljön blir säkrare på Solrosen?

Liksom fråga 3 visar både elevsvar och lärarnas analys att denna frågeställning kan förstås på två olika sätt: att den både kan handla om en generell hållning (*Vad kan alla anställda göra på sin arbetsplats?*) eller en mer konkret ingång (*Hur kan du som en av de anställda på Solrosen mer specifikt bidra till förbättring?*). Även om frågan egentligen syftar på den specifika situationen på Solrosen pekar analysen mot att det är elever som beskrivit ett mer generellt personalansvar som bedömts ha visat tillräckligt kunnande och förmågor, vilket visar att lärarna åtminstone delvis efterfrågar och värdesätter svar som ligger utanför den egentliga frågeställningen. En annan problematik är att fråga 7 kan upplevas som att den överlappar fråga 3 och 4 (*Vilket är ditt ansvar som arbetstagare?*) och att eleverna kan uppleva att de redan svarat på denna frågeställning, vilket bekräftas av elevintervjuerna där några elever påpekar att många frågor liknar varandra. En mer holistisk bedömning av hela provet visar att flera elever som svarat otydligt eller mindre bra på fråga 7 redan visat att de har hela eller delar av det kunnande och de förmågor som efterfrågas i andra frågor.

Lärdomar inför cykel 2

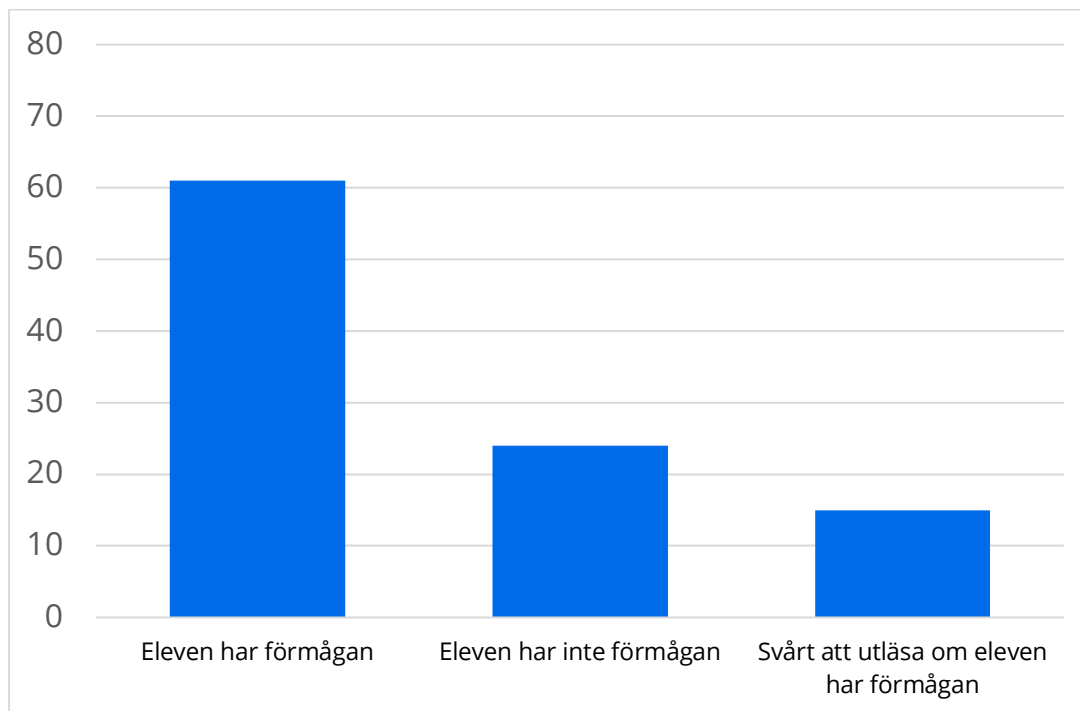
De fortsatta diskussionerna och analysarbetet ledde fram till tre principer som sedan låg till grund för arbetet med att utforma en ny variant av provet (i cykel 2). Enligt gruppens analys bör de som konstruerar fallbaserade prov sträva efter:

- **Tydligare kopplingar till fallet.** I stället för att blanda generella frågor och frågor kopplade till fallet bör alla frågor formuleras så att de är konkret kopplade till fallbeskrivningen. Undantaget är tydligt avgränsade faktafrågor som står för sig själv.
- **Tydligare kopplingar till elevernas blivande yrkesroll.** Exempelvis bör frågor om chefens ansvar omformulerats för att i stället riktas mot elevens kännedom om sitt eget ansvar och till vem hen bör vända sig i arbetsmiljöfrågor.
- **Tydligare kopplingar till kunskapskraven.** Genom en tydlig koppling till fallbeskrivningen och yrkesrollen kan frågorna även få ett tydligt fokus på de förmågor (verben) och det kunnande som är centrala i kursen och kunskapskraven.

Utöver detta ville lärarna göra en rad mindre förändringar för att provet i cykel 2 skulle bli tydligare och mer lätthanterat för elever med språkliga utmaningar: Ett par formuleringar i fallbeskrivningen och flera frågeställningar formulerades om till ett enklare och rakare språk. I det nya provet undviks dubbelfrågor eller frågor där lärarna förväntar sig två olika typer av svar utan att detta framgår tydligt. Frågeställningar som redan besvaras i andra frågor har också strukits eller omformulerats för att undvika tvetydigheter i frågeställning och bedömning. I nya provet användes inga nya facktermer utan endast de termer eleverna mött i undervisningen. (Exempelvis används inte ordet psykosocial eftersom det inte lyfts fram i kurslitteraturen.) I några frågor användes fetstil för att göra eleverna uppmärksamma på ord som är viktiga för att förstå frågeställningen på rätt sätt. Även layouten på provet ändrades så att eleverna kunde se fallbeskrivningen på ena sidan och frågorna på den andra i samma uppslag.

Cykel 2: Kvantitativ analys av frågeställningarnas utfall

Analysen av hur eleverna klarat att svara på frågeställningarna och visa sitt kunnande i det nya provet ger en annan bild än cykel 1. I cykel 2 bedömdes 61% av svaren visa att eleven har den förmåga som efterfrågas medan 26% bedömdes visa att eleven inte har denna förmåga. 87% (mot tidigare 55%) av svaren bedömdes vara tillräckligt tydliga och endast 13% (mot tidigare 45%) av svaren bedömdes som otydliga och svårbedömda (se tabell 4).



Tabell 4: Sammanställning av alla svar från 12 prov i cykel 2

Även om spridningen mellan frågorna fortfarande är stor genererar ingen fråga mer än 25% otydliga svar (se tabell 5).

	Fråga 1	Fråga 2	Fråga 3	Fråga 4	Fråga 5	Fråga 6	Totalt
Andel svårtolkade svar	17%	8%	25%	17%	8%	0%	13%

Tabell 5: Andel svårtolkade eller irrelevanta svar per fråga.

Värt att notera är att fråga 6 där inget svar bedöms som svårtolkat är en enkel faktafråga om namnet på lagstiftningen som inte fanns med i cykel 1. Om denna fråga stryks för en mer rättvis jämförelse mellan prov 1 och 2 ökar andelen otydliga svar i cykel 2 till 15%. En rimlig tolkning av resultaten är ändå att de många justeringarna sammantaget gjorde prov 2 tydligare och mer lätthanterat för både elever och lärare, vilket tyder på att de aspekter som synliggjordes i cykel 1 haft betydelse. Att försöka peka ut några säkra eller kvantifierbara orsakssamband är däremot inte lämpligt i ett så pass litet dataunderlag.

Slutsatser och diskussion

En av projektgruppens lärdomar är att det är svårt och utmanande att arbeta med skriftliga prov. Trots att lärarna, försteläraren och specialpedagogen med något undantag arbetat med samma utbildning under flera år blev det tydligt att det i gruppen fanns olika synsätt

och tankar om prov och bedömning. I denna del sammanfattas och diskuteras resultaten i relation till forskningsfrågor och litteratur.

Hur kan lärare samarbeta kollegialt för att utveckla användningen av skriftliga prov i sin bedömningspraktik?

Gruppens samarbete har bidragit till en ökad samsyn och ett mer nyanserat språk som gör det möjligt att diskutera prov och bedömning på ett djupare plan. Genom kollegialt samarbete har gruppen också utvecklat ett fallbaserat prov som inte är problemfritt men betydligt bättre än tidigare prov i flera avseenden. Resultaten från cykel 2 pekar mot att sista versionen av provet är mer lättbedömt och har en tydligare koppling och konstruktiv länkning till både undervisningen och bedömningskriteriernas förmågor (Tsagalidis & Andersson, 2020; Wikström, 2013) samt ger eleverna ökade möjligheter att uttrycka det kunnande och de förmågor lärarna behöver bedöma (Rydell, 2021).

Ett övergripande resultat är att projektet synliggör att en bedömningspraktik kan stärkas genom kollegialt lärande och samarbete mellan lärare där de använder och omsätter forskning, litteratur och systematiska undersökningsmetoder i den egna verksamheten (jmf. ex. Håkansson & Sundberg, 2016; Timperley, 2013). Skolverket (2018, s. 21-22) menar att sambedömningar är viktiga för att få till likvärdiga bedömningar av elevernas kunnande. Projektgruppens upplevelse är att sambedömningar även kan användas för att stärka dialogen i det kollegiala lärandet och identifiera utmaningar och oklarheter i provkonstruktionen. Att rikta blicken mot provets bedömningskvaliteter och göra en ny analys med fokus på svarens tydlighet bidrar till att lärare och specialpedagoger får syn på andra aspekter än vid vanlig rättning. Frågor rörande provkonstruktionen, frågeställningarnas relevans, kopplingen till kurs- och betygskriterier och elevgruppens utmaningar hamnar i fokus, vilket möjliggör en diskussion och analys av de egna arbetssätten, proven och deras funktion i kursen. Projektgruppens erfarenheter från cykel 2 är att detta arbete inte behöver bli särskilt betungande om en lärargrupp använder sig av ganska enkla mallar och procedurer. Den metod som utvecklades under cykel 1 kan grovt sammanfattas i tre steg:

- **Steg 1:** Lärare använder analysblad (figur 1) som stöd för en sambedömning med fokus på om elevernas svar a) är tydliga och visar att de har eller saknar de förmågor och det kunnande som efterfrågas eller om de b) är otydliga och svårbedömda eller irrelevanta.
- **Steg 2:** Dessa bedömningar förs in i ett sammanställningsdokument (figur 2) som ger en överblick över hur de olika frågeställningarna fungerat ur ett bedömningsperspektiv.
- **Steg 3:** Sammanställningsdokumentet används som utgångspunkt för en analys av varför frågorna ger olika bedömningsunderlag och om lärare får syn på de förmågor

och kunskaper de förväntas bedöma. I detta steg är det värdefullt att även ha tillgång till intervju- eller enkätsvar där eleverna berättar om sin upplevelse av provet.

Vår förhoppning är att exempelvis arbetslag och kollegialt lärande-grupper ska kunna använda och utveckla denna metod när de utvecklar och testar prov (Wikström, 2013) för att stärka sin egen bedömningspraktik (Gyllander Torkildsen, 2016).

Vilka aspekter av frågeställningar och provkonstruktion försvårar eller bidrar till lärarnas möjligheter att bedöma elevernas kunskapsutveckling?

Resultaten pekar mot att fallbaserade prov kan vara ett sätt att knyta skriftliga examinationstillfällen närmare den yrkespraktik eleverna utbildas för och har fått uppleva under praktikperioder (APL). I stället för att, som i tidigare varianter av provet, fråga efter "lösa" termer, regler och förklaringar sätts de här in i ett sammanhang som gör att provet närmar sig de verklighetsanknutna arbetsuppgifter exempelvis Tsagalidis och Andersson förespråkar (2020, s. 268). Gruppens tolkning är att fallet kan fungera som en konkretisering som hjälper elever med språkliga utmaningar att förstå och besvara frågeställningarna (jmf. Rydell, 2021) - om dessa är genomtänkta och välformulerade. Lärarna kan då också få en bättre bild av hur eleverna förstår och använder exempelvis regler och begrepp i det aktuella sammanhanget, vilket gör det lättare att bedöma många av de förmågor som beskrivs i kursmål och bedömningskriterier. Med den term som används i litteraturen pekar resultaten mot att ett fallbaserat prov kan användas för att skapa en konstruktiv länkning och *alignment* (se ex Tsagalidis & Andersson, 2020) mellan kursmål, innehåll, bedömningskriterier och examinationen som bidrar till att elever i yrkesinriktade kurser kan känna igen sig (Rydell, 2021, s.1) i skriftliga prov.

Samtidigt visar resultaten att fallbaserade prov inte är en enkel eller självklar lösning för att skapa prov. Cykel 1 synliggjorde flera fallgropar och utmaningar:

- När frågor om exempelvis regler och begrepp ställs i förhållande till fallbeskrivningar är det lätt hänt att dessa uppfattas som dubbelfrågor som blir svåra att besvara och bedömda. Om det inte uttrycks tydligt i frågeställningen kan både elever och lärare få svårt att avgöra om det är 1) den generella definitionen eller 2) vilka delar och hur eleven ser dessa i det aktuella fallet som bör vara i fokus. Både validiteten och reliabiliteten (Tsagalidis & Andersson, 2020; Wikström, 2013) riskerar då att bli låg.
- Relationen mellan provets olika frågeställningar får stor betydelse. Det finns exempelvis en risk att frågeställningar som ber eleverna beskriva och resonera utifrån fallet överlappar varandra, vilket kan göra det svårt för eleverna att avgöra vad de ska svara på. Lärarna kan då tvingas att gå igenom olika frågor för att kunna

bedöma om en elev har det kunnande och de förmågor en viss fråga var tänkt att visa. Det blir extra viktigt att fundera över logiken och "berättelsen" mellan olika frågor - för att kunna få till de tydliga provinstruktioner som synliggör mål och förväntningar som efterfrågas av bland andra Gannå (2021) och Rydell (2021).

- Både fallbeskrivningen och frågeställningarna innehåller dessutom förhållandevis mycket text. För att proven ska kunna fungera som en konkretisering och stöttning som hjälper exempelvis elever som inte har svenska som modersmål att uttrycka sitt kunnande (Gannå 2021; Rydell 2021) blir det extra viktigt att vara uppmärksam på att använda ett tydligt och rakt språk och undvika att föra in nya begrepp och termer som inte fått fokus och förklarats i undervisningen.

Slutligen vill vi påminna om att detta är en liten undersökning som genomförts av en grupp lärare och specialpedagogen i en specifik skolkontext. Resultaten är därför svåra att generalisera och de som vill använda dem behöver fundera över vilka delar som är relevanta i den egna verksamheten. Gruppens råd till de som vill utveckla fallbaserade prov för yrkesutbildningar kan mycket kort sammanfattas som: 1) *Se till att frågeställningarna får en tydlig koppling till fallet.* Eventuella frågor på en mer generell nivå bör inte bakas in i frågorna som relateras till fallet. En *möjlig* väg skulle kunna vara att först fråga om den generella definitionen av exempelvis en riskfaktor och sedan ställa frågor om hur eleven ser och hanterar dessa i relation till det aktuella fallet. 2) *Se till att frågeställningarna får en tydlig koppling till elevernas blivande yrkesroll* eftersom det förhoppningsvis bidrar till att frågorna blir mer konkreta och att eleverna kan använda sig av erfarenheter från praktikperioder (APL). Det bör då även bli lättare att 3) *se till att frågorna får en tydlig koppling till kunskapskraven* och de förmågor och det kunnande som är viktiga och bör vara i fokus för bedömningen. Vår förhoppning är att andra grupper av lärare, specialpedagoger med flera fortsätter att undersöka och dela med sig av erfarenheter av hur fallbaserade prov kan användas för att stötta elever och lärare i praktiska och yrkesinriktade kurser.

Referenser

- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skollåren. I Hyltenstam, K., Axelsson, M., & Lindberg, I. (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education.
- Gannå, Lisa. (2021). *Att utveckla en integrerade språk-och yrkesdidaktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Hämtad från <https://www.andrasprak.su.se/publikationer/ncs-%C3%B6vriga-publikationer/hur-kan-man-som-l%C3%A4rare-t%C3%A4nka-och-undervisa-i-spr%C3%A5k-och-yrkesintegrerade-undervisning-1.540395>
- Gustavsson, A., Måhl, P. & Sundblad, B. (2012). *Prov och arbetsuppgifter: en handbok*. Liber.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet enkelt i retoriken, svårare i praktiken: Elevers och lärares förståelse och erfarenheter*. [Diss.] Göteborg studies in educational sciences, 387).
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: Forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur
- Maxwell, J. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482.
- McKenney S., Reeves T.C. (2014). Educational Design Research. I: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (Red.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (Utgåva tryckt 2006). Studentlitteratur.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - språklig beredskap: en praktisknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljust av inkluderande undervisning*. [Diss.] Malmö universitet, fakulteten för lärande och samhälle.
- Rydell, M. (2021). *Bedömning av språk- och kunskapsutveckling*. Hämtad 2021-11-15 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Vuxenutbildning/115_stodstrukturer_for_undervisning_pa_komvux/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/SP24_VX_03A_01_bed%C3%B6mning.docx
- Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken: Förskola och skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktisknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Undervisning Och Lärande*, 12(1), 41-54.
- Skolverket (2018). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Betyg och betygssättning*. Skolverkets publikationsservice
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Tsagalidis, H. Andersson, P. (2020). Bedömning och validering av vuxnas kunskap och kompetens. I Fejes, A. Muhrman, K. och Nyström, S. (Red.), *Om vuxenutbildning och vuxnas studier - en grundbok*. (ss. 253-275). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (Reviderad uppl.). Vetenskapsrådet.
- Wikström, C. (2013). *Konsten att göra bra prov- vad lärare behöver veta om kunskapsmätning*. Natur & Kultur

Bilaga 1: Provfrågor som användes i cykel 1

Besvara följande frågor:

1. Vad ingår i begreppet arbetsmiljö?
2. Vilka fysiska och psykosociala faktorer påverkar arbetsmiljön på Solrosen? (Leta i texten och identifiera vilka är fysiska och vilka är psykosociala?)
3. Vilket ansvar har chefen för arbetsmiljön på Solrosen?
4. Vilket är ditt ansvar som arbetstagare?
5. Inom vård-och omsorgsarbete finns ergonomiska riskmoment. Vad betyder det? (I fallet ovan)
6. Vilka åtgärder krävs för att förebygga riskerna på Solrosen?
7. Hur kan du som vårdpersonal bidra till att arbetsmiljön blir säkrare på Solrosen?

Lässtrategiprojektet (LSP) och Lust att läsa - systematiskt kvalitetsarbete i praktiken

Ulrika Wirgin och Nina Svensson, Malmö stad

Sammanfattning

Läsförståelse är grunden för att som elev kunna förvärva kunskap inom samtliga ämnen i skolan. Den är essentiell för att förstå och kunna utveckla de egna tankarna och därmed sig själv, för att kunna tolka och reflektera över omvärlden och bli en demokratisk samhällsmedborgare. Vad händer då med dessa förmågor när en rad mätningar och rapporter visar att läsförmåga och läsförståelse hos barn och unga kontinuerligt sjunker? Effekterna av god läsförståelse uteblir.

Lässtrategiprojektet (LSP) inleddes för sex år sedan inom ramen för vårt systematiska kvalitetsarbete som ett försök att vända den nedåtgående spiralen. Vi ville ge våra elever stöd i att utveckla lässtrategier och läsförståelse i samtliga ämnen parallellt med att lärarna fick utbildning i att utveckla sina förmågor att arbeta språkutvecklande med lässtrategier som ett särskilt fokusområde. LSP har blivit en mätbar framgångsfaktor för de elever som deltagit. Det som först startade som ett projekt är nu en del av vår ordinarie verksamhet. Som ett komplement till LSP har vi inlett *Lust att läsa*, en studie och ett samarbete på såväl struktur- och processnivå som individnivå. *Lust att läsa* har till skillnad från LSP, som utgår från läromedelstexter, sitt fokus på skönlitterära texter och syftar till att skapa fördjupad läsförståelse och därmed ökad läsglädje.

Nyckelord: lässtrategier, läsförståelse, läslust, kollektivt kollegialt lärande, systematiskt kvalitetsarbete

Inledning

Rörsjöskolan-Zenith, en kommunal 6-9-skola i centrala Malmö med många elever från stadens utanförskapsområden (230 i socioekonomiskt index) och med cirka 60% svenska som andraspråkselever, var den skola som LSP startades upp i 2017. Två år senare skulle hela verksamheten flytta in i nya lokaler, fördubbla elevantalet med ett sjunkande socioekonomiskt index som följd och bli Mellersta Förstadsskolan. De 54 elever som 2017-2019 ingick i klasserna som deltog i projektet samt lärarna var dock i stort sett desamma under alla tre åren.

Studier och data visar på det stora behovet av att stärka elevernas läsförmåga, men mer sällan presenteras handfasta och konkreta metoder för hur man i skolans verksamhet ska implementera de lässtrategier som presenteras. Inspirationen till detta projekt kom från ett oväntat håll.

Den 14 juli 2017 fyllde Kronprinsessan Victoria 40 år och på kvällen visades en dokumentär om henne på tv där hon berättade om sina svårigheter i skolan kopplade till sin dyslexi. Hon fick stöd i sin läsning genom att komma lite tidigare till skolan varje morgon och sitta med en lärare och gå igenom texter för att få en bättre förståelse. Där och då föddes idén om lässtrategiprojektet. Skolans kompensatoriska uppdrag gäller inte bara kungligheter, det gäller samtliga elever i svensk skola, varför tillvägagångssättet syntes uppenbart.

Syftet med LSP var att inom ramen för vårt systematiska kvalitetsarbete stärka elevernas läsförståelse och visa en tydlig och mätbar progression i läsförmåga. Vi ville öka elevernas måluppfyllelse samt pedagogernas förmåga att använda de språkutvecklande verktygen i allmänhet och lässtrategierna i synnerhet i sina respektive klassrum för att i förlängningen komma fler elever till del. Skulle ett lässtrategiprojekt kunna möta alla dessa behov? Helya Riazat, rektor på Järvaskolan och ledamot i Läsrådet, trycker på vikten av att etablera en läsande organisation där all personal ingår, även vårdnadshavare, när Skolverket möter forskare och skolledare för att tala om resultaten i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), en internationell kunskapsmätning av läsförmåga och attityder till läsning i årskurs 4. LSP och *Lust att läsa* är försök att göra just detta genom att inkludera all pedagogisk personal i fortbildningsprocessen och även informera och involvera vårdnadshavare och erbjuda stöttning för att uppmuntra till läsning i hemmet.

"En bra läsförmåga är det viktigaste verktyget man har för sin utbildning. Utan läsning stannar skolan. Läsning möjliggör inte bara kunskapsinhämtning och utvecklar förmågan att tänka abstrakt, den påverkar också självbilden. Jag har ju inte makt över min dag om jag inte kan läsa ordentligt"

Orden är Martin Ingvars, professor och hjärnforskare vid Karolinska Institutet, när han pratade på Bokmässan 2012. En god läsförmåga befinner sig dock på en nedåtgående kurva visar olika rapporter, vilket påverkar förståelsen av skolans alla ämnen, elevernas måluppfyllelse och möjligheter att bli behöriga till och sedan klara av ett nationellt program på gymnasiet.

Skolinspektionens rapport *Läsfrämjande arbete i grundskolan 2022* pekar på att läsintresset sjunker, skillnaderna mellan elever ökar och att samtliga granskade skolor behöver arbeta mer läsfrämjande. Likaså visar PIRLS ett försämrat resultat i läsförståelse främst för de elever som presterar lägre och ofta har svenska som andraspråk. Detta betyder att diskrepansen i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna ökar. Mätningarna, där även Sverige deltar, sker var femte år och den senaste mätningen ägde rum 2021.

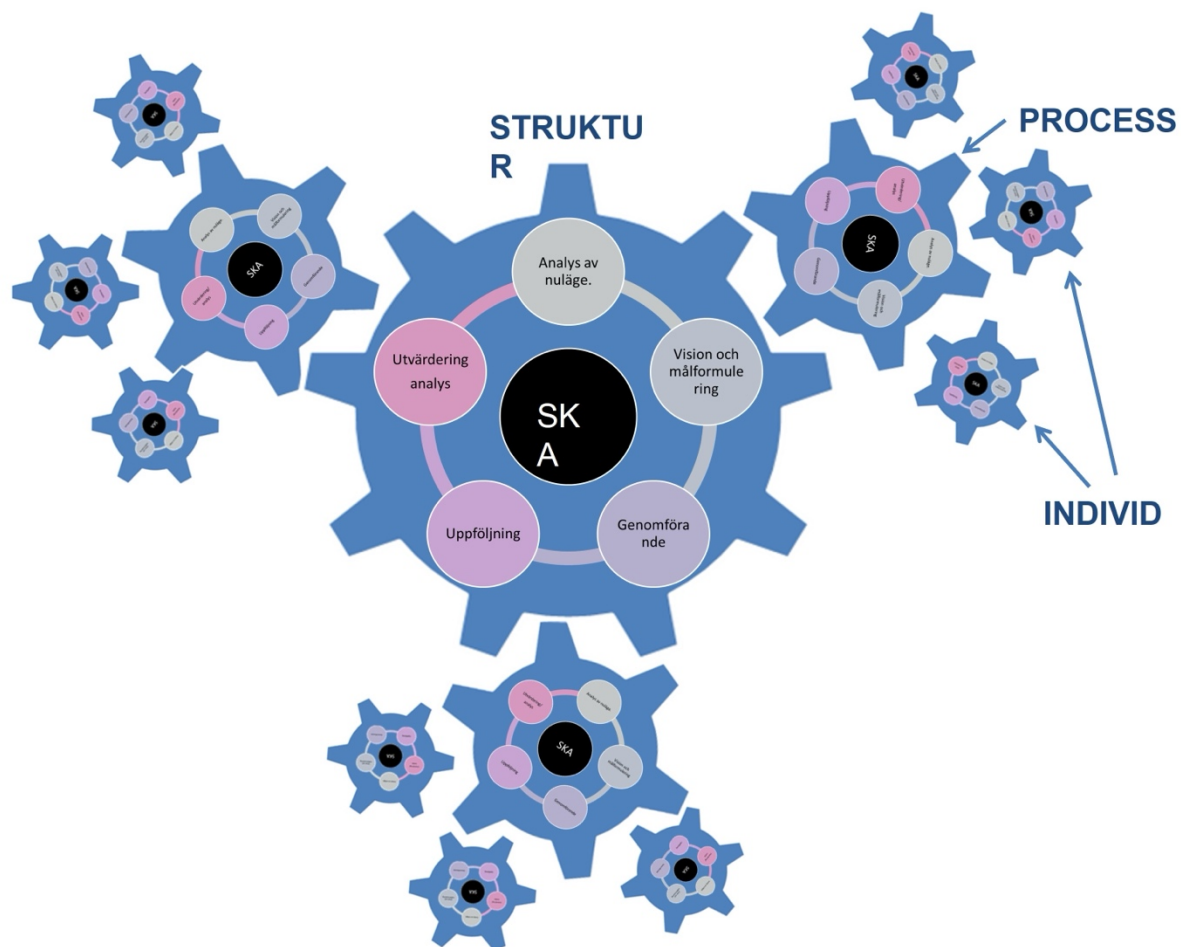
Mot denna teoretiska bakgrund kan resultaten från nationella provets läsförståelse i åk 6 våren 2017 på Rörjskolan-Zenith ses. 45% av skolans 54 elever nådde inte godkänd nivå i delprovet som testade läsförståelse. Nyckeln till skolframgång är läsning så när eleverna inte uppnådde målen för godtagbara kunskaper, påverkade detta deras resultat i samtliga

ämnen men även deras förmåga att följa med i undervisningen i stort och deras tilltro till den egna förmågan.

Samtidigt hade vi under läsåret gjort en kartläggning, genom lektionsobservationer, kring hur vi som pedagoger använde oss av språkutvecklande arbetssätt och strategier i våra klassrum. Läs- och skrivstrategier, ord och begrepp samt muntlig förmåga och hörförståelse är alla olika förmågor som återfinns inom det språkutvecklande området. Analysen av resultatet visade att vi behövde lära oss mer om språkutvecklande strategier för att kunna möta elevernas behov. Eleverna måste till exempel få möjlighet till interaktion och samtal och att använda talet som en bro från vardagsspråk till skolspråk. Även i skrivandet i olika genrer med hjälp av cirkelmodellen kopplat till de olika skolämnena och inte bara i svenska och svenska som andraspråk, fanns det behov av fortbildning. Kartläggningen av undervisningen tillsammans med elevernas resultat på det nationella provet i läsförståelse indikerade dock att det var lässtrategierna som behövde stärkas allra mest.

Gibbons skriver i *Lyft språket, lyft tänkandet* (2010) att stöttning av läsning av text på hög kognitiv nivå blev utgångspunkten i det elevnära arbetet, vilket betyder att höga förväntningar på eleverna och deras läsförmåga måste gå hand i hand med stöttor (scaffolding) som till exempel innebär välplanerad undervisning, aktiviteter och anpassningar så att varje elev kan befinna sig i sin proximala utvecklingszon (Cummins 2017). Detta blev ett ledord på såväl grupp- som individnivå. LSP skulle planeras så att det innehöll alla dessa komponenter anpassat till varje enskild elevs unika behov.

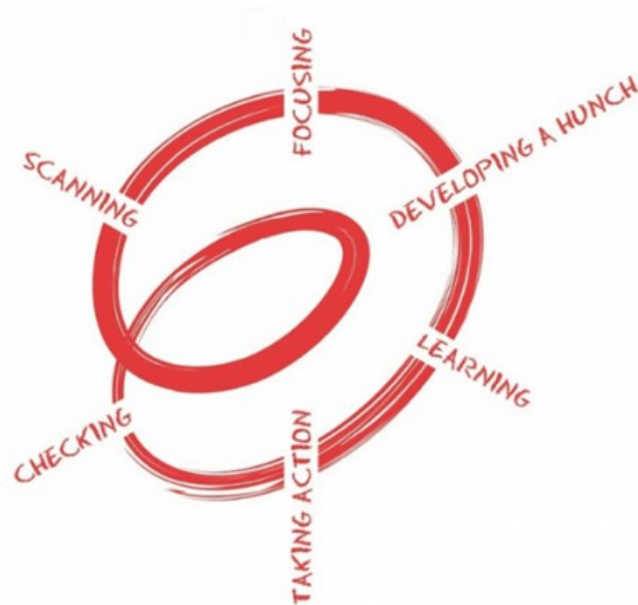
På samma sätt utvecklades LSP inom ramen för vårt systematiska kvalitetsarbete, vilket innebär en arbetsgång i fyra steg. Steg ett är att samla in data och göra en nulägesanalys, steg två är att formulera våra mål och steg tre att göra en handlingsplan för genomförande. Slutligen i steg fyra görs en utvärdering (ny nulägesanalys) utifrån de resultat och nya data som samlas in. Det systematiska kvalitetsarbetet innefattar också de tre komponenterna innehåll, process och metod (Håkansson 2013). Detta säkerställer att de handlingar vi genomför skapar förståelse för sammanhanget, siktar mot utvärderingsbara mål och ger förutsättningar för ett kontinuerligt arbete med en tydlig struktur på flera nivåer. För att det systematiska kvalitetsarbetet skulle bli tydligt och konkret för våra medarbetare designade vi en modell (bild 1) som illustrerar hur de olika nivåerna hänger samman. På strukturnivå skapades förutsättningar där riktning och ramar för projektet sattes av skolledningen för att sedan övergå på processnivå med fortbildning av samtliga lärare. Till sist landade projektet på individnivå i det viktiga mötet mellan lärare och elever som skulle leda till ett lärande hos eleverna. Samtliga processer, stora som små, inom ramen för skolans verksamhet ska vara väl förankrade i det systematiska kvalitetsarbetet.



Bildtext: Systematiskt kvalitetsarbete på struktur- process- och individnivå illustrerat i form av kugghjul där farten måste anpassas efter behov och aktörer. Individnivån representerar eleverna i klassrummet, där magin ska ske, och effekterna av arbetet med undervisningskvalitet på struktur- och processnivå ska vara synligt och få genomslag.

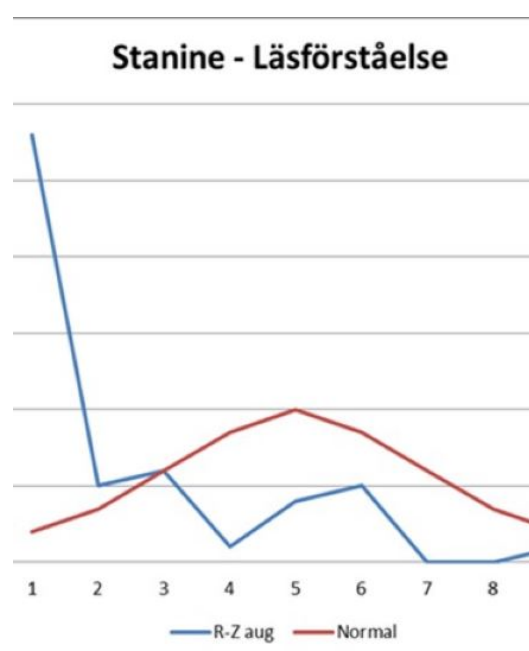
Metod

I *Lässtrategiprojektet* utgick vi från Timperleys (2015) modell "spiral of inquiry" (bild 2); en modell som innebär att det första och det sista steget är att identifiera elevernas kunskaper och färdigheter och därefter finna lärarnas lärandebehov för att de i nästa steg ska kunna möta elevernas lärandebehov. Timperley menar att en ny praktik måste grundas i en teori och att det måste finnas ett antagande om att den nya praktiken på ett bättre sätt skulle möta elevernas behov. I sista steget utvärderas vilka effekter den förändrade praktiken haft. Lärarna och eleverna kan inte lämnas ensamma i sitt lärande, utan Timperley hävdar att skolläringen har en betydande roll i att avsätta tid, vara pedagogiskt kompetenta och också delta för att visa på vikten av att genomföra processen tillsammans. Lärares motivation att delta i professionellt lärande ökar när de ser att eleverna utvecklas.



Bildtext: "Spiral of inquiry" Timperley (2015) som kan illustrera hur vi arbetade med att urskilja elevernas behov och därefter identifiera vilka behov lärarna hade till utveckling och lärande för att kunna möta elevernas behov. Elevernas behov av läsförståelse krävde att vi mötte pedagogernas behov av verktyg att undervisa i lässtrategier.

De metoder och den data som användes för att genomföra, följa upp och utvärdera denna studie var såväl kvantitativa som kvalitativa. Inledningsvis fick samtliga elever i åk 7 göra ett läsförståelsetest. 56 % av de 54 elever som gick i årskurs 7 höstterminen 2017 hamnade på Stanine 1.



Bildtext: Resultat av läsförståelsetest åk 7 i augusti 2017

Skolforskningsinstitutets rapport visar att svaga läsare och pojkar generellt sett använder lässtrategier mer sällan än flickor och starka läsare. Flera studier pekar på att lässtrategiundervisningen har större effekt på elever med svag än med stark läsförståelse enligt rapporten, varför 16 elever som identifierades som svaga läsare (13 pojkar och tre flickor) med stort behov av lässtrategier valdes ut av undervisande sv/svA-lärare att delta i projektet. Majoriteten av eleverna hade svenska som andraspråk.

Projektet varade under 10 veckor, tre morgnar i veckan innan första ordinarie lektion och 25 min vid varje tillfälle. För eleverna aktuella SO- och NO-texter skulle vara i fokus under en-till-en-undervisningen för att öka motivationen. Läscoachen, det vill säga den lärare eller elevassistent som var utsedd att läsa med respektive elev, skulle utifrån instruktioner i ett gemensamt Google Classroom för LSP ta upp en specifik och förutbestämd text kopplad till antingen NO- eller SO-ämnena. Terminen var indelad i två perioder om fem veckor där de olika ämnestexterna i vårt digitala läromedel var i fokus under de två perioderna tillsammans med olika typer av lässtrategier.

Läscoachen blev instruerad att under en lektion koncentrera sig på att till exempel lära eleven att läsa mellan raderna medan en annan lektion kunde handla om att göra kopplingar eller att lära eleven att sammanfatta det viktigaste i den lästa texten om exempelvis den franska revolutionen eller elektronik.

Lärarna fick genomföra en självskattning och på en skala mellan 1 och 10 ange i hur hög utsträckning de var förtrogna med språkutvecklande arbetssätt och i vilken utsträckning de använde sig av desamma. 13 pedagoger och elevassistenter ingick initialt i projektet, men skolans samtliga pedagoger deltog i fortbildningen utifrån Timperleys modell, varför vi under hösten höll föreläsningar och workshops med fokus lässtrategier. Under ett senare skeende skulle eventuellt fler pedagoger behövas i projektet och då var det viktigt att alla hade fått samma fortbildning. Dessutom är delaktighet och inkludering väsentligt för att lyckas på lång sikt och för att skapa en "tillsammans-kultur". Före-under- och efter-läsning-övningar lärdes ut och tränades med betoning på semantisk- och pragmatisk medvetenhet, vilket var i linje med vad Skolforskningsinstitutets rapport *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier. Systematisk översikt 2019:02* sedan visade. I den beskrivs relationen mellan undervisning om och användning av lässtrategier kontra läsförståelse och där definieras lässtrategier som redskap som eleverna kan använda sig av när de stöter på problem i sin läsförståelse. Tre olika grupper av strategier lyfts fram: memoreringsstrategier, fördjupningsstrategier och kontrollstrategier där de två sistnämnda framhålls som särskilt betydelsefulla för en djupare läsförståelse, medan den förstnämnda kan fungera som en väg in i texten samt öppna för användandet av ytterligare lässtrategier. Det finns en koppling mellan en djupare läsförståelse och att kunna göra medvetna val mellan olika lässtrategier, varför vikten av att ha ett brett spektrum av olika lässtrategier betonas, vilket togs fasta på i projektet.

Rektor deltog aktivt i denna fortbildning, något som Timperley också identifierat som en framgångsfaktor när en ny process ska initieras, eftersom detta sänder en signal till kollegiet

att det vi lär och gör är viktigt. Att avsätta tid för fortbildning låg också på strukturnivå och var en förutsättning för lärarnas lärande. Parallellt hade vi studiecirkelar kring språkutvecklande SO-och NO-undervisning i enlighet med Bjerregaard & Kindenberg (2015) och Kindenberg & Wiksten (2017). Pedagogerna skulle få fler verktyg att använda under LSP och i sina helklasser. Som stöd fanns också ett Google Classroom där samordnaren av projektet varje vecka lade upp de lässtrategier som skulle övas i relation till textinnehållet på LSP.

Vid mittermin hölls en hearing med de pedagoger som var läscoacher för att få en bild av nuläget och om de redan då kunde visa på några effekter av LSP. Det språkutvecklande arbetet i klassrummen skulle sedan på nytt observeras, kartläggas och utvärderas. Slutligen skulle elevernas läsförståelse följas upp med ett nytt test vid terminsslut samt samtal hållas med de medverkande eleverna.

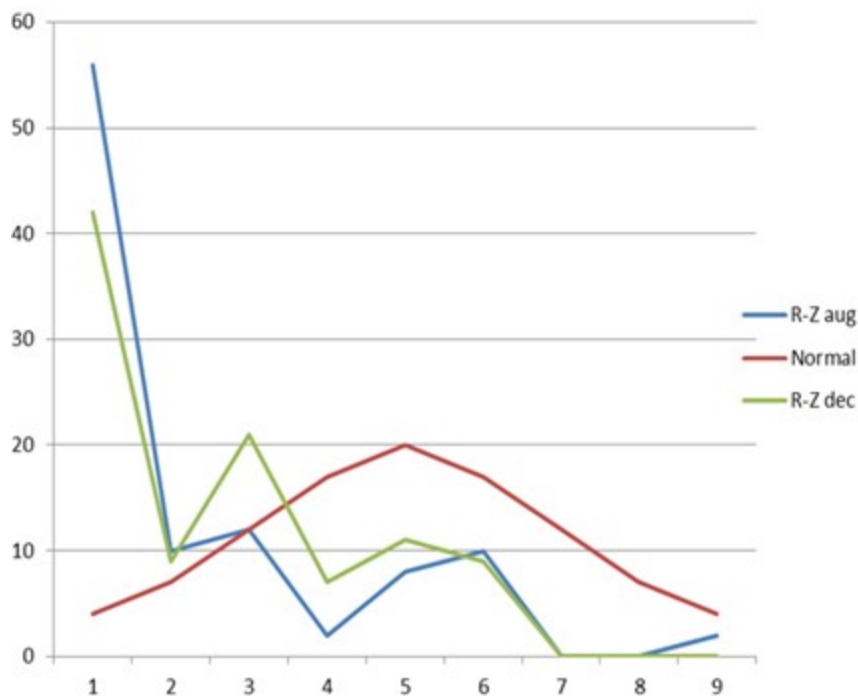
Resultat och analys

I oktober, efter halva terminen, betonade pedagogerna i samtal värdefulla synergieffekter av LSP. De upplevde att eleverna hade fått en bättre förståelse och ökade ämneskunskaper inom SO- och NO-ämnena eftersom texterna lästes cirka en till två veckor innan de togs upp i ordinarie undervisning. Detta ledde till att eleverna uppvisade bättre självförtroende i klassrummet och blev mer aktiva tack vare bättre förkunskaper. Pedagogerna vittnade också om att LSP fungerade som ett relationsbygge som sedan återspeglades positivt i klassrummet. Merparten av eleverna som deltog i LSP var pojkar med svenska som andraspråk och de hade tidigare kunnat störa undervisningen eller varit passiva deltagare. Nu deltog de aktivt i högre utsträckning.

Pedagogerna kunde även se vinster för egen del. De hade genom fortbildningen och morgonpassen med eleverna fått en ökad insikt i elevers svårigheter i läsförståelse och gav uttryck för en förståelse för hur språklig medvetenhet skapas och vilka hinder eleverna ställs inför när de möter en text. Att till exempel ha fått syn på texter i andra ämnen än inom det egna området var också något som lyftes som positivt, då kännedomen om elevernas utmaningar togs i beaktande i högre utsträckning i den egna undervisningen i helklass och skapade förutsättningar för att pedagogerna skulle vara motiverade att fortsätta lära och arbeta språkutvecklande med sina respektive klasser.

Vid uppföljningen vid terminsslut i december då ett nytt läsförståelsetest genomfördes visade det sig att åk 7 hade ökat sin läsförståelse, vilket i och för sig var väntat då eleverna förväntas utvecklas under en termin och förvärva ny kunskap. För att veta om de utvecklats mer än de gjort utan lärarnas kompetensutveckling och användande av språkutvecklande strategier i klassrummet hade vi behövt en kontrollgrupp att jämföra med, vilket vi inte haft. Det vi kunde se var dock att de elever som deltagit i LSP hade ökat sin läsförståelse mer än övriga elever. Poängmässigt var resultatet för dessa elever +2,2 medan övriga elevers resultat hamnade på +0,7 i jämförelse med testresultatet fyra månader tidigare. Differensen

landade på +1,5 mellan de båda elevgrupperna vilket gav 6 procentenheter högre resultat, relativt sett, för de elever som deltagit i LSP. 56% av eleverna som förut låg på Stanine 1 hade nu minskat till 42% och kurvan hade till viss del förskjutits till höger.



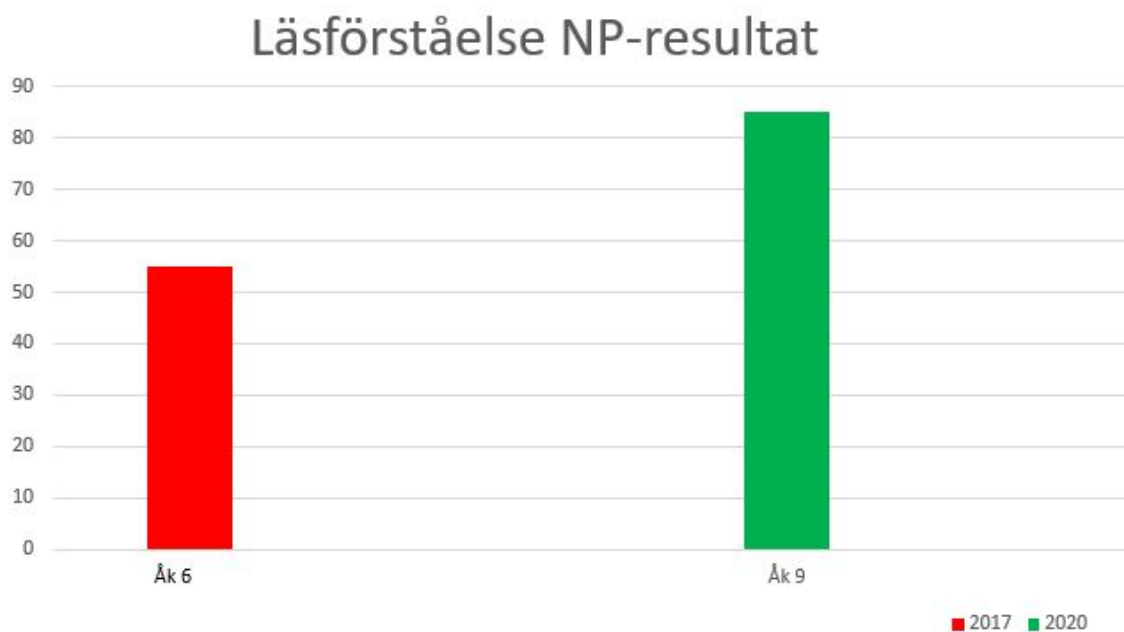
Bildtext: resultat av läsförståelsetest åk 7 i december 2017

Det gjordes också en uppföljning av lärarnas självskattning i hur väl förtrogna de var med olika teorier och metoder när det gäller ett språkutvecklande arbetssätt. I augusti blev resultatet 6,4 på en skala mellan 1 och 10 där 1 är låg förtrogenhet och 10 är hög förtrogenhet. Nu uppskattade lärarna sin förtrogenhet till 7,3. Den andra frågan gällde i hur stor utsträckning de använde sig av ett språkutvecklande arbetssätt i sin undervisning. I augusti blev siffran 6,2 och i december 7,1. Även här kunde vi alltså påvisa ett positivt resultat av de föreläsningar, workshops och den praktik man fått genom att vara läscoach. Våren 2019 och sedermera våren 2021 gjordes en uppföljning av hur väl pedagogerna behärskade och använde de språkutvecklande strategierna i klassrummet genom nya observationer och kartläggningar (bild 5). Inom samtliga områden kunde vi se en förbättring efter två år, men det område som stack ut mest positivt var lässtrategier där diskrepansen mellan före och efter projektet var störst (fråga 5).



Bildtext: resultat av kartläggning av språkutvecklande arbetssätt. Fråga 5 handlar om i vilken utsträckning lärarna använder sig av lässtrategier i klassrummet.

Arbetet med elevgruppen fortsatte i ytterligare två år, fram till årsskiftet 2019/2020. När eleverna som gått i åk 6 2017 skrev nationella provets läsförståelse på våren 2020 i åk 9 nådde 85% målen, till skillnad från 55% tre år tidigare (bild 6). Resultatet visar en höjning på 30 procentenheter i hur väl eleverna nådde de nationella målen för läsförståelse.



Bildtext: Nationella provresultat i åk 6 (2017) respektive i årskurs 9 (2020).

Slutsatser och diskussion

Syftet med LSP var att inom ramen för vårt systematiska kvalitetsarbete stärka elevernas läsförståelse och måluppfyllelse samt pedagogernas förmåga att använda de språkutvecklande verktygen i allmänhet och lässtrategier i synnerhet i sina respektive klassrum.

Elevernas läsförståelse ökade och måluppfyllelsen i SO, NO samt svenska och svenska som andraspråk ökade genom denna insats som varade i 2,5 år.

Likaså kunde vi också dra slutsatsen att ju mer förtrogen du som lärare är med dina verktyg för att nå alla elever, i desto större utsträckning använder du dem, vilket ger en positiv effekt på elevernas läsförståelse. Vår studie har visat att det är möjligt, genom systematik, vetenskaplig grund och kollektivt kollegialt lärande, att faktiskt vända den nedåtgående spiral av svaga läsare som rapport efter rapport vittnar om.

Eftersom LSP visade sig vara framgångsrikt har vi inför varje läsår utökat såväl antalet elever som pedagoger. I skrivande stund deltar 49 elever och 18 pedagoger i LSP, som inte längre är ett projekt utan en väl inarbetad del i vår dagliga verksamhet. I tjänstefördelningen som rektor gör under vårterminen inför kommande läsår finns varje år tid för LSP utlagt i ett antal tjänster.

Att systematiskt implementera en ny process kräver att man först gör en nulägesanalys gällande elevernas lärbbehov utifrån tillgängliga data, formulerar tydliga mål, genomför processen i lite mindre skala, modellerar och slutligen utvärderar. Ser vi en mätbar framgång kan processen utökas och omfatta fler aktörer. Det är även viktigt att vi gör detta tillsammans som kollegium vilket medför att det blir en bred förankring och att alla upplever att det finns en delaktighet men även ett gemensamt ansvar. LSP är numera väl förankrat i organisationen och förlitar sig inte på enbart på en person eller funktion för att fortleva eftersom det finns en fungerande struktur, stabilitet och kunskap som möjliggör att arbetet kommer att fortsätta så länge behov av detsamma kan identifieras.

Huruvida LSP är överförbart på andra skolor och årskurser är en fråga som vi ibland möter. Svaret är både ja och nej. Att kopiera en modell leder inte alltid till framgång och varje skola måste inventera vad som bäst möter deras behov och göra en nulägesanalys. Samtidigt har vi arbetat fram en modell som är enkel att applicera och som med rätt, men relativt enkla och allmängiltiga, förutsättningar uppmuntrar till kollegialt kollektivt lärande som ger effekt för elevernas lärande.

I LSP läses läromedelstexter kopplade till SO- och NO, I samband med arbetet har frågor kring varför inte skönlitteratur används då denna typ av litteratur ger eleverna möjlighet att även utveckla empati, kreativitet, en förståelse för andra människors perspektiv och världar, minska stressnivåerna etc. Det är en relevant fråga som bäst besvaras genom att elevernas motivation att delta i LSP förutsätter att de upplever så kallade snabba vinster med

deltagandet. Eleverna vittnar om hur de får en bättre förståelse i dessa ämnen och ökar sina kunskaper, vilket genererar bättre måluppfyllelse på relativt kort tid och när betygen sätts vid terminsslut får de ett kvitto på sitt arbete.

Skönlitteratur kräver ett långsiktigt arbete och bygger i många fall på att eleverna känner lust att läsa, varför projektet Lust att läsa tillkommit som ett komplement till LSP.

Varje läsår i april är skolvalet inför år 7 klart och skolplaceringsbeslut skickas ut till skolor och vårdnadshavare. Som en centralt placerad 7–9-skola tar vi emot elever från hela staden även om vi ser att en majoritet av eleverna kommer från i huvudsak fem närliggande F-6-skolor. När vi får vår lista med elever, i år 168 elever, kontaktas samtliga vårdnadshavare och bjuds in tillsammans med barnet till ett enskilt introduktionsmöte med en representant från skollärovervakningen. I mötet förs dialog kring elevens pedagogiska och sociala behov och förutsättningar.

Ett område som kartläggs under introduktionsmötet är i vilken utsträckning eleven läser och hur stort intresset för läsning av skönlitteratur är på en skala mellan 1 och 6. Vilken genre eleven föredrar och vilket/vilka språk eleven helst läser på är andra frågor som ställs. Processledaren för språkutveckling får sedan underlagen från samtliga möten och sammanställer resultaten klassvis.

Denna nulägesanalys av samtliga elever i kommande årskurs sju lämnar processledaren därefter till skolbibliotekarien som vid höstterminens start har enskilda lässamtal med varje ny elev för att individanpassa ett skönlitterärt bokval, vilket skapar delaktighet och ett större initialt intresse för läsning. Läsmål sätts och dokumenteras i samtalet mellan eleven och bibliotekarien och meddelas mejlledes varje elevs vårdnadshavare.

Vid ett föräldramöte tidigt under terminen får vårdnadshavarna information om processen samt verktyg för hur de kan stötta sitt barn hemma med läsning genom att till exempel vara läsande förebilder, sätta strukturer och rutiner för kontinuerlig läsning i hemmet och uppmuntra läsning genom att ställa frågor om den bok eleven har med sig hem. De erbjuds även en workshop i lässtrategier med processansvariga på skolan om det skulle finnas intresse för detta.

Lärarna i svenska och svenska som andraspråk följer upp elevens läsmål tillsammans med bibliotekarien genom gruppsamtal, som också fungerar som inspirationssamtal, om de lästa böckerna. Eleverna får kontinuerligt individuell återkoppling av bibliotekarien som dokumenterar, inte bara de nya läsmålen, utan även samtliga bokval, genre, lästid och svårighetsgrad på bok. Förhoppningen är att kunna se en tydlig progression under de tre år som vi har våra elever. Samtidigt genomförs ett läsförståelsetest tidigt på höstterminen i årskurs sju som en del av den kvantitativa datainsamlingen i nulägesanalysen.

Läsförståelsetestet följs upp med ett nytt test i slutet av årskurs sju och sedan igen med läsförståelsedelen på det nationella provet i årskurs nio.

Studien Lust att läsa befinner sig i ett uppstartsskede och ännu finns inga resultat att presentera. Dock ser vi att vårdnadshavare har reagerat positivt på de läsmål som mejlats hem genom att en del svarat att de upplever det som glädjande att vikt läggs vid läsning och att de blir involverade i processen och kan skapa strukturer i hemmet för att underlätta för eleven att nå sitt läsmål. Vi ser också att eleverna tidigare och i högre utsträckning än tidigare hittar till skolans bibliotek eftersom bibliotekarien skapar relationer med dem i uppstarten och eleverna får kännedom om hur biblioteksverksamheten på skolan fungerar och vad den har att erbjuda. Eleverna tenderar dessutom att ge det första bokvalet en chans och byter inte längre bok efter ett par sidor. De skattar även sin första läsupplevelse på Mellersta Förstadsskolan högt och en första indikation är att de nu har bättre läsupplevelser än vad de hade med sig, vilket också medför att de känner förtroende för att de tillsammans med bibliotekarien även fortsättningsvis kan välja böcker som skapar lust att läsa.

LSP blev en framgångsfaktor i arbetet med att öka elevernas läsförståelse och öppnade samtidigt dörren till att tänka såväl vidare som djupare för att kunna inkludera skönlitteratur, vilket ledde till att projektet Lust att läsa tagit form och är en pågående process inom ramen för vårt systematiska kvalitetsarbete där målet är att kunna presentera ett resultat om ett år.

I Skolforskningsinstitutets rapport (2019) står att läsa: "I några av de strategiprogram som uppvisat störst effekter på läsförståelse har man kompletterat själva strategiundervisningen med inslag av självreglerat lärande, det vill säga att eleverna tränas i att planera, sätta upp mål, övervaka och utvärdera sitt lärande och sin användning av lässtrategierna. Detta har haft en systematiskt positiv effekt på elevernas läsförståelse". Vår förhoppning är att LSP och Lust att läsa ska gå hand i hand och fungera som komplement till varandra för att stärka elevernas läsförmåga och lust till densamma med syfte att öka måluppfyllelsen och elevernas möjligheter att bli behöriga till gymnasiet så att en ljusnande framtid är deras.

En viktig lärdom som gjorts utifrån LSP är: På vetenskaplig grund; ha modet att pröva det oprövade så att det blir beprövat. I den bästa av världar gagnar det våra elever och deras lust att läsa, lära och förstå sig själva och den komplexa värld vi alla är en del av.

Referenser

- Bjerregaard, M. & Kindenberg, B. (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning – strategier och metoder för högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid* Stockholm: Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem*. Lund: Studentlitteratur.
- Kindenberg, B. & Wiksten, M. (2017). *Språkutvecklande NO-undervisning – strategier och metoder för högstadiet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan 2022 med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4-6*. Tematisk kvalitetsgranskning. Stockholm: Skolinspektionen.
- Timperley, H. (2015). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolforskningsinstitutet. *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet. ISBN 978-91-984383-8-3.
- Skolverket (23 augusti 2023) *Skolverket möter forskare och skolledare för samtal om resultaten av PIRLS 2021*
<https://www.skolverket.se/om-oss/aktuellt/nyheter/nyheter/2023-08-23-skolverket-moter-forskare-och-skolledare-for-samtal-om-resultaten-av-pirls-2021->
- Synnöve Almer, Skolvärlden (25 september 2012) *Utan läsning stannar skolan*
<https://skolvarlden.se/artiklar/utan-laesning-stannar-skolan>

Läslotsar i förskolan: För att fånga barnen behöver jag vara smart i stunden, ta till rörelse, tempo och inlevelse i berättandet

Malin Bejram Ellström, Hanan Qadan Rababah och Camilla Jonasson, Malmö stad

Sammanfattning

Denna utvecklingsartikel bygger på erfarenheter från Läslotsar i förskolan som startade i Malmö stad 2019 och en pilotstudie av insatsen som genomfördes 2022. Läslotsar i förskolan är en kompetensutveckling för barnskötare, förskollärare och pedagoger där den fördjupade högläsningen står i fokus. Syftet med utvecklingsartikeln är att undersöka hur insatsen har påverkat läslotsar och undervisningen i förskolan. Datamaterialet bygger på erfarenheter, uppföljning och utvärdering samt intervjuer med fem av de 34 läslotsarna. Resultatet visar bland annat att läslotsarna upplever att de har utvecklats och "vuxit" som läsande förebilder. Exempelvis problematiserar och utmanar de sig själva i större utsträckningen än tidigare rörande var, när och hur läsandet och lyssnandet sker. Genom fokus på fördjupad högläsning har boken och dess innehåll fått ett vidgat värde när den tar plats över tid i läs- och lärmiljöer, såväl ute som inne. Läslotsarna ser att det finns utmaningar med spridningen av den kunskap som insatsen har gett. En slutsats är att det krävs organisation och struktur inom den egna förskoleenheten för att skapa förutsättningar för att fler förskollärare, pedagoger samt barnskötare ska kunna utvecklas som läsande förebilder och för att fler barn ska kunna nås.

Nyckelord: Estetiska uttryckssätt, högläsning, inkludering, läsande förebilder, språk- och kunskapsutveckling

Inledning

*Angår det dej kanske
Vad jag gör?
Angår det mej kanske
Vad du gör?
Och vad du tänker?
Angår vi varandra kanske?
Du och jag och alla vi som råkar leva här just nu
Och som det hänger på
Hur det blir i världen
Angår vi varandra kanske?
Kanske det ja
Kanske*

(Sjöstrand, 2021)

Genom att angå varandra, som i dikten ovan, kan fler förutsättningar skapas för alla barns rätt till ett rikt och varierat språk. Att iscensätta för ett ömsesidigt språkande utifrån ett gemensamt sammanhang, som exempelvis högläsning, är ett sätt att angå varandra där barnets betydelsefulla omvärld banar väg för delaktighet i ett demokratiskt samhälle (Eriksson, 2023).

Denna utvecklingsartikel bygger på erfarenheter från Läslotsar i förskolan och en pilotstudie av insatsen som genomfördes 2022. Läslotsar i förskolan är en kompetensutveckling för barnskötare, förskollärare och pedagoger. Det är den fördjupade högläsningen som står i fokus. Det startades som ett projekt 2019, men är i dag en del av Malmö stads språk- och läsfrämjande insatser. Läslotsar, det vill säga de som tar del av fortbildningen, ska utvecklas som läsande och språkliga förebilder för barn och kollegor. I förskolans uppdrag ligger att främja barns språkutveckling genom att erbjuda en stimulerande miljö där barnen får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter” (Lpfö18, s. 18). Att högläsning ska vara ett dagligt inslag i förskolans utbildning och att pedagogen har en avgörande roll i högläsning, lyfts fram i Malmö stads språkpolicy från 2019. Språkpolicyen ligger till grund för förskolorna i arbete med språk- och kunskapsutveckling Malmö språkutvecklande arbete.

I en rapport från Skolinspektionen (2012) beskrevs högläsning som en vanligt förekommande aktivitet på förskolor, men att det inte var ovanligt att aktiviteten användes som disciplinerande åtgärd eller som tidsfördriv snarare än som undervisning. Resultaten från rapporten ledde bland annat till att Statens kulturråd 2014 fick ett utökat uppdrag kring att stödja läsfrämjande insatser i förskola och skola genom bidrag. Läslotsar i förskolan var ett av projekten som startades med hjälp av detta stöd.

Bakgrund

Bakgrundsavsnittet inleds med en kort genomgång av tidigare forskning och rapporter som är relevant för det som undersöks i denna utvecklingsartikel. Därpå följer en presentation av insatsen Läslotsar i förskolan och avslutningsvis pilotstudien av det.

Tidigare forskning och rapporter

Högläsning bidrar till barns språkutveckling och ger dem möjlighet att förstå sig själva och sin omgivning (Kärnebro, 2018 & 2021). Men för att barn ska kunna ta del av komplexa texter och lära sig att läsa i en skolkontext måste de förstå innehållet (Björk-Willén, 2022). Att kunna delta i bokläsning och att bli boklyssnare är en färdighet som barn behöver erbjudas som en naturlig del av sin språkutveckling. Det innebär att det är av betydelse att i förskolan läsa för och med barnen, bjuda in till samtal, arbeta med kunskapsinnehåll och återberättande såväl som dramaturgiskt innehåll (Heikkilä, 2019). Genom att läsa med barnen på varierade sätt och utifrån estetiska uttrycksformer inkluderas fler barn (Eliasson, 2017). Studier visar även att när högläsning och texter i böcker kompletteras med estetiska uttryck fördjupas barns ordförråd och språkförståelse (se exempelvis Skolforskningsinstitutet,

2023:01). Genom att lotsa barnen in i läsandets och böckernas värld med inlevelse och estetiska uttrycksformer som stödstrukturer, kan barns tidiga språk- och kunskapsutveckling stödjas (Alatolo, 2022). Tanja Alatolo (2021) uppmanar till att se bilderboken som en multimodal orkester, där flera teckensystem (exempelvis ljud, drama, musik, digitala tillägg) samverkar för att främja språkförståelsen.

Boken som väljs för högläsningen är i sig av betydelse men det finns studier som visar att barns språkutveckling påverkas positivt av att det finns böcker i närmiljön (Kärnebro, 2018 & 2021). I skolforskningsinstitutets rapport, Att stödja barn med annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass (2023:01), lyfts förskolepersonals kompetens som en nyckelfaktor i att främja och stödja språkutveckling och social inkludering.

Projektet Läslotsar i förskolan

Projektet Läslotsar i förskolan tar avstamp i tidigare läsprojekt såsom Läs med mig som drevs i Malmö stad med stöd av Specialpedagogiska skolmyndigheten. De som står bakom och initierade båda projekten är två språkutvecklare vars uppdrag är att samordna och stödja tidiga språkutvecklande insatser i utbildningsområdet, följa upp behov, förutsättningar och möjligheter. Dessa två språkutvecklare utgör också projektledningen. Som tidigare nämnts är Läslotsar i förskolan en kompetensutvecklingsinsats för förskollärare, barnskötare och pedagoger. Målgruppen för projektet är barnskötare, förskollärare, pedagoger och barn från 0 år upp till förskoleklass. Syftet är att skapa hållbara strategier för att stödja barns tidiga språk- och kunskapsutveckling både kortsiktigt och långsiktigt. Det övergripande målet med Läslotsar i förskolan är att genom fördjupad högläsning bidra till vidgade arbets- och förhållningssätt kring barns tidiga läs- och språkutveckling som blir en del av förskolornas systematiska kvalitetsarbete.

Kompetensutvecklingsinsatsen består av föreläsningar och praktiska workshops som leds av projektledare, läslotsar samt inbjudna gästföreläsare, och är kopplat till aktuell forskning och beprövad erfarenhet. Gemensamma utbildningstillfällen, tre per termin á två timmar per tillfälle, omfattar även litteraturseminarier och handledning. Själva högläsningsarbetet drivs sedan ute på förskolorna av läslotsarna i enlighet med barnens och barngruppernas lärprocesser. Vidare ska läslotsarna kunna stödja och inspirera kollegor på förskolan och tillsammans utveckla lockande och tillgängliga läsmiljöer där barnen ska erbjudas ett varierat, tillgängligt utbud av högläsning och barnlitteratur. Utgångspunkten har varit att genom fortbildningsinsatsen motivera samt inspirera varje läslots att skapa sin egen unika lästeknik där estetiska intryck och uttryck spelar en huvudroll. I projektet används begreppet fördjupad högläsning för att visa på processer och vad som händer vid medvetet användande av text, bild, estetiska uttrycksformer, humor, lek, digitala verktyg etcetera i syfte att främja barns tidiga språk- och kunskapsutveckling. I den fördjupade högläsningen ingår även före-, under-, eftertanke och reflektioner tillsammans med barnen.

Pilotstudien

Hösten 2022 genomfördes en pilotstudie av Läslotsar i förskolan i samarbete mellan förskoleförvaltningen i Malmö, och en vetenskaplig utvecklingsledare och forskare från Pedagogisk inspiration (PI) Malmö. Syftet var att få en fördjupad kunskap om hur pedagogens roll och högläsningen i förskolan har utvecklats genom projektet så här långt. Pilotstudien bygger på intervjuer med läslotsar från förskolor och öppna förskolor. Då studien är tämligen begränsad i omfattning gav resultatet främst indikationer på utvecklingsmöjligheter för Läslotsar i förskolan och framtida studier av insatsen. En mer utförlig beskrivning av pilotstudien följer i metodavsnittet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna utvecklingsartikel är att utifrån Läslotsar i förskolan och pilotstudien undersöka hur insatsen, med fokus på fördjupad högläsning, har påverkat läslotsar och undervisningen i förskolan.

Syftet har formulerats i två frågeställningar:

- ✿ Hur har projektet påverkat läslotsarnas medvetenhet kring fördjupad högläsning?
- ✿ Vilka effekter syns av fördjupad högläsning i undervisning och lärmiljöer på berörda förskolor?

Metod

Under denna rubrik redogörs för metod för insamling och analys av datamaterial. Då utvecklingsartikeln bygger på erfarenheter från Läslotsar i förskolan och pilotstudien av det är metodavsnittet uppdelat i två avsnitt.

Metod Läslotsar i förskolan

Materialet i denna del bygger på erfarenheter i form av kontinuerlig uppföljning samt utvärdering med läslotsarna, deras rektorer, biträdande rektorer och förste förskollärare. Varje år sker uppföljning och utvärdering av projektet på följande sätt:

- ✿ Enskilt skriftligt via frågeformulär till läslotsar.
- ✿ Kollegialt muntligt i läslotsgrupp genom reflektionsworkshop.
- ✿ Enskilt muntligt vid handledning av läslots.
- ✿ Uppföljningssamtal med läslotsarnas respektive ledningsgrupp utifrån projektets övergripande syfte.

Svarsmaterialet har sammanställts och analyserats av projektledningen. Resultatet från analysen har sedan kopplats till aktuell forskning. Analysen har påverkat hur kompetensinsatsens riktning och innehåll utvecklas framåt.

Frågorna som läslotsarna svarar på behandlar dels läslotsarens egen utveckling som läsande förebild, dels förutsättningar för hur högläsningen blir fördjupad i undervisning, lärmiljöer och arbetssätt på förskolan genom insatsen. Även frågeställningar kring effekter i barnens språk och språkande lyfts fram.

Metod pilotstudien

Datamaterialet från pilotstudien bygger på intervjuer med fem av de, vid tidpunkten, 34 läslotsar. Tanken var att sju läslotsar skulle delta, men två fick förhinder. Då det fanns en tidsbegränsning för pilotstudien ersattes inte dessa. Val av deltagare gjordes i samråd med projektledare, rektorer och genomföraren av pilotstudien. Deltagarna i studien är anonyma och har själv fått välja sina fiktiva namn, inte sällan med kopplingar till litteratur. Intervjuerna genomfördes samt spelades in via Teams och pågick i cirka 60 min. Intervjuerna utgick i från sju på förhand formulerade frågor med fokus på upplevelse av projektet genom handledning, kollegialt utbyte, material med mera. Förutom frågorna, som deltagarna fick ta del av på förhand, fick läslotsarna ta med en bok som har haft en betydelse för dem i projektet. Syftet med boken var att skapa en trygg samtalssituation där boken, precis som i projektet, fick en central roll. Majoriteten valde en skönlitterär barnbok men böcker som de läst inom projektet kopplat till didaktik och forskning fanns även representerade.

Datamaterialet har sorterats och analyserat med hjälp av deskriptiv kvalitativ innehållsanalysmetod för att hålla analysen så nära datamaterialet som möjligt. Fokus har varit på att söka efter indikatorer som mönster, likheter, skillnader, möjligheter och utmaningar. Val av metod för analys bygger på en önskan om att fånga och återge läslotsarnas upplevelser, och inte på att tolka det som sägs med hjälp av någon teoretisk ansats. För att få en helhetsbild av projektet har genomföraren av intervjuerna deltagit vid två av utbildningstillfällena, samt haft ett flertal samtal med projektledarna innan och efter intervjuer och utbildningstillfällena.

Resultat

I resultatavsnittet som följer redogörs för resultat och analys av datamaterialet. Materialet bygger, som tidigare nämnts, på erfarenheter, uppföljning och utvärdering samt intervjuer med läslotsarna (pilotstudien). Resultatet har sorterats, analyserats och presenteras i denna del under två rubriker som knyter an till artikelns frågeställningar: "Insatsens påverkan på läslotsars medvetenhet kring fördjupad högläsning" och "Effekter av fördjupad högläsning i undervisning och lärmiljöer på berörda förskolor." Varje avsnitt avslutas med en kort sammanfattning.

Insatsens påverkan på läslotsars medvetenhet kring fördjupad högläsning

I intervjuerna med läslotsarna berättar de att de upplever sig ha "vuxit" i sin yrkesroll som förskollärare, barnskötare, pedagog genom Läslotsar i förskolan. Att de kunnat "växa" sätter de i relation till projektledarnas engagemang, ett begränsat antal läslotsar, de formaliserade och återkommande träffarna som ger inspiration, konkreta tips och råd, möjligheter till

kollegialt lärande samt handledning av projektledarna. En annan faktor som påverkat är att insatsen har pågått över längre tid. Detta uttrycker såväl läslotsar som ledningsgrupper i utvärderingar och uppföljning. En läslots berättar följande i pilotstudien:

Det är faktiskt på grund av läslotsprojektet som vi kunde göra den fördjupningen, att låta boken ta plats, ta plats väldigt länge.

I citatet beskriver läslotsen hur insatsen har bidragit till ett fördjupat arbete med läsning då förskolan beslutat att satsa på långa processer inom högläsning.

Läslotsarna anser att de har utvecklats som läsande förebilder genom att de har fått utmana sina egna föreställningar om när, var och hur läsandet, lyssnandet och samtalandet sker. Ett sätt som det har påverkat den enskilde läslotsen är att högläsningen numera också sker i andra sammanhang än tidigare. Exempelvis när barnet klär på sig innan de ska gå ut. Inte minst har högläsningen utomhus ökat. Genom insatsen har läslotsarna blivit uppmärksamma på att det finns olika sätt att läsa på och med barngruppen där barnens behov sätts i centrum. Exempelvis läses det i samband med måltiderna. Utöver det berättar Läslotsarna i intervjuerna att de har fått fler verktyg för att planera och arrangera sin högläsning med barnen i större utsträckning än tidigare. Bland annat säger en av läslotsarna att hen har lagt in en tydlig start och slut på sina planerade läsaktiviteter som är återkommande så att barnen känner igen det.

Utvärderingar visar också att läslotsarnas användning av ljus, ljud och rekvisita vid iscensättning av högläsning har ökat. Den uppbyggda läsmiljön finns sedan kvar för möjlighet för återberättande i leken. En läslots berättar om det i intervjuerna:

Jag tycker det är kul att skapa någon typ av spänning så de liksom sugts in i det man läser.

Att använda sig av stöd i denna form som beskrivs i citatet ovan verkar inspirera läslotsarna i deras eget arbete med högläsning.

I utvärderingarna beskriver läslotsar även händelser då barnen blivit läsande förebilder för varandra. En läslots förklarar detta med att högläsning kan vara så mycket mer än att bara sitta i en grupp och lyssna till en vuxen som läser. Hen uppmanar till att bjuda in barnen till reflektion. En annan läslots involverar barnen i högläsningen genom att barnen exempelvis bestämmer rekvisita och hjälper till att skapa en läsmiljö kring en bok.

I uppföljningar och utvärderingar blir det tydligt att högläsningen genom insatsen har kommit att inbegripa mer än att bara själva den konkreta läsningen av en bok. Läslotsarna beskriver i intervjuer och uppföljning hur de idag vågar utmana sig själva genom att använda sig av dramatisering, musik, rekvisita och inte minst sin röst och kropp för att förstärka det höglästa. Exempelvis har de genom handledning och workshop fått prova olika arbetssätt

tillsammans under ledning av projektledare och inbjudna föreläsare. En läslots skriver i sin utvärdering:

Det är den dramatiska läsningen, jag förmedlar känslor med min röst. För att fånga barnen behöver jag vara smart i stunden, ta till rörelse, tempo och inlevelse i berättandet.

Citatet, som också finns med i titel till denna artikel, beskriver hur läslotsen arbetar medvetet för att inkludera och engagerar barnen i högläsningen genom att dramatisera läsningen med kropp och röst.

Det är flera läslotsar som i utvärderingar även pekar på barnens ökade delaktighet i den fördjupade högläsningen. En av läslotsarna skriver:

Nu har vi återberättandet i fokus. Barnen läser och leder sina kompisar med frågor i sina egna boksamtal.

En annan skriver:

Barn med språklig sårbarhet högläser med rekvisita till och fångar även de andra barnens lyssnande.

Citaten ovan visa hur den fördjupade högläsningen får effekter på undervisningen och lärmiljöer men också hur fler barn inkluderas genom användandet av rekvisita och estetiska uttryck. Effekterna av insatsen kommer att behandlas vidare i nästa avsnitt.

Utmaningar med Läslotsar i förskolan som lyfts vid uppföljning, intervjuer och handledning är svårigheter med att begränsa och prioritera bland inspiration och ny kunskap som insatsen ger. En läslots berättar i intervjun att det som erbjuds vid läslotsträffarna ibland upplevs som väldigt mycket, men att informationen lagras och kommer till pass vid senare tillfällen när vardagen tillåter det. Det kan gälla att omsätta ny kunskap i praktiken såväl som att ta tillvara tips och idéer från andra läslotsar. Några talar utöver det om utmaningen med den stora åldersspridningen bland barnen (0–6 år) ute på förskolorna och på de öppna förskolorna. Exempelvis kan de vara svårt att välja bok och tema som kan fungera för denna stora spridning. Detta gäller främst läslotsar som arbetar på öppna förskolan som på förhand inte vet vilka besökare som kommer till de planerade läsaktiviteterna. Något som också lyfts av de intervjuade är vad som händer med boken och dess innehåll i sig när estetiska uttryck, gestaltning och digitalt stöd får större utrymme i högläsningen.

Den största utmaningen som läslotsarna lyfter fram i intervjuerna är spridningen av kunskap och erfarenhet till kollegor utanför den egna avdelningen eller förskolan så att det kommer fler barn till gagn. De upplever att formerna för spridning inte är systematiserad ännu. I

uppföljningssamtal med förskolornas ledningsgrupper lyfts behovet av att ta tillvara läslotsens kunskap och förhållningssätt kring högläsningen. En representant från en ledningsgrupp säger:

Vi har fyra läslotsar, om de ger varandra fyra olika sätt att högläsa på, då erbjuds barnen också en varierad läsning som berikar språket.

I citatet lyfts möjligheten med att vara fler om uppdraget, vilket berikar men också kan bli ett sätt att sprida kunskap på.

Sammanfattningsvis kan sägas att insatsen har bidragit till att läslotsarna upplever att de utvecklats i sin yrkesroll och som läsande förebild. Anledningar som lyfts fram är engagemang från projektledarna, enskilt vid handledning och kollegialt lärande vid läslotsträffarna samt lärandet över tid. Läslotsarna visar på en ökad medvetenhet exempelvis gällande vad läsning kan vara, val av tid och plats för läsande och lyssnande, vikten av att skapa trygga läs- och lärmiljöer, de estetiska uttryckens positiva påverkan på högläsningen och barnens språkutveckling. Främsta utmaningen som adresseras av läslotsar och ledningsgrupper är svårigheten med att sprida kunskapen från insatsen så att fler kan arbeta med fördjupad högläsning, samt att de då också skulle kunna komma fler barn till gagn.

Effekter av fördjupad högläsning i undervisning och lärmiljöer på berörda förskolor

Läslotsarna är överens om att fokus på litteratur och högläsning har fått positiva effekter på språkutveckling och språkandet bland både barn och vuxna. En viktig orsak som lyfts i utvärderingen är att läslotsarna har utvecklats från att läsa för barnen till att läsa med dem. I utvärderingarna berättar läslotsarna att de upplever att barnen märker skillnad på talspråk och skriftspråk i större utsträckning. Det har även lett till att förmågan att uttrycka fantasi och inre bilder har ökat hos barnen. Effekter av detta syns i leksituationer innan och efter högläsningen samt i samtal under högläsningen, menar läslotsarna. I intervjuerna lyfts även att barn i språklig sårbarhet gynnas av det mer kontinuerliga och systematiska arbetet med böcker och högläsning som har utvecklats genom insatsen. Denna utveckling har även uppmärksamats av ledningsgrupper som beskriver en positiv utveckling ur ett språk- och läsfrämjande perspektiv. Det har lett till att bokinköp och högläsning prioriteras med detta syfte. Böcker och den fördjupade högläsningen kopplas numera också samman med förskolans tema och systematiska kvalitetsarbete i större utsträckning än tidigare.

Utvärderingar och uppföljningar visar att den fördjupade högläsningens utbredning på förskolorna har gjort att böcker används mer medvetet i undervisningen. Exempelvis berättar en av läslotsarna att läsningen blir mer intressant för barnen då hen förbereder med rekvisita och att barnen nu är mer rutinerade och väljer egna böcker vid högläsningstunderna. Fler läslotsar beskriver det som att boken har fått ett vidgat värde

och att den får ta större plats i läs- och lärmiljöer, såväl ute som inne. En annan effekt av den fördjupade högläsningen som syns ute på förskolorna är placering av böcker och litteratur. Läslotsarna på de öppna förskolorna berättar om hur de medvetet placerar ut böcker i miljöerna så att barn och vårdnadshavare numera möter litteratur på "kryp- och greppnivå". Då de har barnens vuxna med i verksamheten, arbetar de med lyfta vikten av läsning och berättande genom att koppla det till barnens vardag och lek. På ett antal förskolor finns nu böcker att låna med hem. Det gäller också böcker på flera språk.

Förutom att böcker har blivit mer synliga och tillgängliga för barn, personal och vårdnadshavare har även fler genrer fått utrymme. Exempelvis får faktaböcker och poesi komplettera böcker som skildrar olika kulturer och levnadsvillkor i större utsträckning. En läslots, vars barngrupp består av 1–3 åringar, har fördjupat sig i en dikt om en snigel. Parallellt med arbetet med dikten utforskas fakta om sniglar både i litteratur och ute i naturen. Den utveckling som framstår som mest påtagligt ute på förskolorna och som framkommer under intervjuerna är att högläsning och samtal kring boken har gått ifrån att vara en enskild aktivitet till att genomsyra dagen och förskolans arbete med språk- och kunskapsutveckling. Läslotsarna beskriver det som att de tillsammans med barnen får stanna upp, låta högläsningen ta tid och att boken få följa med dem under hela dagen. Detta gäller så väl i undervisning, lär- och läsmiljöer samt i barnens lek.

Den fördjupade högläsningen öppnar utöver det upp för digitala tillägg. Läslotsarna lyfter i utvärderingar, uppföljningar och intervjuer att exempelvis apparna My story, Puppets pals och den digitala bilderbokstjänsten Polyglutt förekommer som tillägg i samband med högläsningen. Detta menar läslotsarna blir ett stöd för att ytterligare fördjupa språkförståelsen för barnen. Projektion av text, bild eller miljöer som kopplas samman med högläsningen är det mest förekommande digitala tillägget som används vid iscensättning vid högläsande. Vissa av läslotsarna använder även digital teknik för att själva läsa in böcker. Genom att utgå ifrån en färdig text får läslotsarna möjlighet använda sina röster, läsa med inlevelse och artikulerar. Då upplever de att det blir en språkutvecklande aktivitet och ett lärande även för dem.

Kort sammanfattat är läslotsarna överens om att fokus på litteratur och högläsning har fått positiva effekter på språkutveckling och språkandet bland både barn och vuxna. En orsak är att läslotsarna har utvecklats från att läsa för barnen till att läsa med dem. Detta uppmärksammas av ledningsgrupperna, vilket har lett till att bokinköp och högläsning prioriteras. En annan effekt som syns ute på förskolorna är att boken har fått en mer central plats och placering i "kryp- och greppnivå". Boken får följa med under hela dagen i undervisning och lek. Den fördjupade högläsningen har även öppnat upp för digitala tillägg som en del av iscensättning av högläsning och högläsande. Insatsen med den fördjupade högläsningen har fått positiva effekter på språkutveckling och språkandet bland både barn och vuxna, menar läslotsarna. Den fördjupade högläsningen kopplas numera tydligare samman med förskolans tema och systematiska kvalitetsarbete än tidigare.

Slutsatser och diskussion

I detta avsnitt kommer resultatet att användas för att dra slutsatser och diskutera utifrån artikelns syfte och frågeställningar. Under första rubriken "Möjligheten att utvecklas som boklyssnare och läsande förbild" synliggörs det som möjliggör och begränsar läslotsarna i deras arbete med fördjupad högläsning. I denna del diskuteras också insatsens påverkan på barnens lyssnande och språkande. Under rubriken "Läsningen och boken tar plats" diskuteras effekterna av den fördjupade högläsningen som visar sig hos läslotsarna, i undervisningen och i lärmiljöerna. Avsnittet avslutas med en framåtblick under rubriken "Den fördjupade högläsningen och framtiden".

Möjligheten att utvecklas som boklyssnare och läsande förbild

Läslotsarna upplever att de utvecklats i sin yrkesroll och som läsande förebild genom insatsen. Ett skäl som bland annat skrivs fram i utvärderingen är att läslotsarna anser sig har utvecklats från att läsa för barnen till att läsa med dem. Heikkilä (2019), lyfter betydelsen av att i förskolan läsa för och med barnen för att de ska ges möjlighet att bli en boklyssnare som en del av sin språkutveckling. Detta bekräftas av läslotsarna som är överens om att fokus på litteratur och högläsning har fått positiva effekter på språkutveckling och språkandet både bland barn och vuxna. Det är flera läslotsar som i utvärderingar lyfter barnens ökade delaktighet i högläsningen, något som Mia Heikkilä (2019) menar är ett resultat som kan uppnås genom en mer medveten bokläsning där barnen får vara delaktiga i sin utveckling som bokläsare och boklyssnare.

Läslotsarna sätter sin egen utveckling som läsande förbild i relation till det ökade användande av estetiska uttryck. De ökade användandet av exempelvis musik, rörelse och bild anser de fått en påverkan på både högläsningen och barnens språkutveckling. För att stödja barns tidiga språk- och kunskapsutveckling visar forskning på vikten av att barn lotsas in i läsandets och böckernas värld (Alatolo, 2022) och genom estetiska uttrycksformer kan barn får möta läsning på ett varierat sätt (Eliasson, 2017).

I utvärderingarna berättar läslotsarna att de upplever att barnen genom fokus på den fördjupade högläsningen märker skillnad på talspråk och skriftspråk i större utsträckning än tidigare. Det har lett till att förmågan att uttrycka fantasi och inre bilder har ökat hos barnen. Detta menar läslotsarna syns både i leksituationer innan och efter högläsningen, samt i samtal under högläsningen. I intervjuerna lyfts även att barn i språklig sårbarhet gynnas av det mer kontinuerliga och systematiska arbetet med böcker och högläsning som har utvecklats genom insatsen. Läslotsarna exempel visar på det som Skolforskningsinstitutet (2023:01) lyfter som framgångsfaktorer gällande den dialogiska högläsningens möjligheter för språkutveckling. En slutsats är att kompetensutveckling gällande fördjupad högläsning också måste kopplas till kunskap om hur barn utvecklar sitt språk.

Främsta utmaningen med insatsen och utvecklingen som adresseras av läslotsar och ledningsgrupper är svårigheten med att sprida kunskaperna från insatsen så det kommer fler barn till gagn. Förskolepersonals kompetens är en nyckelfaktor i att främja och stödja språkutveckling (Skolforskningsinstitutet 2023:01). En slutsats är att det krävs ytterligare organisation och struktur inom förskoleförvaltningen för att fler barn ska nås och fler förskollärare, pedagoger, barnskötare ska kunna utvecklas som läsande förbilder.

Läsningen och boken tar plats

I förskolans uppdrag ligger att främja barns språkutveckling genom att erbjuda en stimulerande miljö där barnen får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur och andra texter” (Lpfö18, s. 18). Detta går i linje med Malmö stads språkpolicy (2019) där högläsning ska vara ett dagligt inslag i förskolans utbildning. Genom insatsen har läslotsarna blivit mer medvetna om vad de läser, men även hur och när de läser. Läslotsar talar med enad röst om hur boken får ta plats över tid. Heikkilä (2019) talar om vikten av att bjuda in barnen till samtal, arbeta med kunskapsinnehåll och återberättande såväl som dramaturgiskt innehåll, vilket kan kopplas till det förändrade sättet att ta sig an högläsning som lyfts fram av läslotsarna. Medvetenheten har också ökat kring placering av böcker och litteratur. Boken kan få följa med under hela dagen i undervisning och lek, men boken har också fått en mer central plats i de yngsta barnens ”kryp- och greppnivå”. Tidigare forskning visar att kontinuerlig högläsning och att böcker finns i närmiljön bidrar till och har en positiv påverkan på barns språkutveckling (Kärnebro, 2018 & 2021).

Den fördjupade högläsningen har öppnat upp för varierade inslag som del av iscensättning av högläsning och högläsande i ett inkluderande och språkfrämjande syfte. Det kan handla om musik, ljud eller rekvisita kopplat till aktuell bok. Vissa av läslotsarna använder även digital teknik för att själva läsa in böcker. Genom att utgå ifrån en färdig text får läslotsarna möjlighet att använda sina röster, läsa med inlevelse och artikulerar. Då upplever de att det blir en språkutvecklande aktivitet och ett lärande även för dem. Detta går i linje med Alatos (2021) idé om bilderboken som en multimodal orkester där flera teckensystem samverkar i syfte att främja språkförståelsen. Att insatsen med fokus på fördjupade högläsningen har fått positiva effekter på språkutveckling och språkandet bland både barn och vuxna är något som uppmärksammats av ledningsgrupperna. Det har fått till följd att den fördjupade högläsningen numera kopplas samman med förskolans tema och systematiska kvalitetsarbete. Med andra ord har insatsen inte bara fått effekter ute på förskolorna utan har fått en positiv påverkan på förskolans övergripande arbete med språk- och kunskapsutveckling. En slutsats är att när förskoleenheten skapar förutsättningar gällande tid, resurser, fysiska miljöer så kan boken och läsningen ta större plats i undervisningen.

Den fördjupade högläsningen och framtiden

Det finns i nuläget läslotsar i ett antal öppna förskolor, förskolor och förskoleklasser i två utbildningsområden i staden. Denna spridning bidrar till att tillsammans kunna skapa

språkliga förutsättningar för barnen genom att angå varandra som i dikten i inledningen av denna artikel. Varje förskoleenhet har i sin tur ansvar för att förankra den fördjupade högläsningen med syfte att skapa hållbara strategier för barns tidiga språk- och kunskapsutveckling. För att den fördjupade högläsningen ska fortsätta att ta fäste och spridas ytterligare behöver den hållas i och förvaltas av de vuxna som omger barnen. Projektledarna ser hur betydelsefullt det kollegiala lärandet har varit för läslotsarnas personliga utveckling som läsande förebilder. Läslotsarnas egen motivation och drivkraft har stor påverkan på hur läsprocesserna utvecklas.

Det finns flera områden inom den fördjupade högläsningen som kan utforskas vidare för att möta de behov som finns inom arbetet kring barns tidiga språk- och kunskapsutveckling. Samverkan med vårdnadshavare, den inkluderande högläsningen som inbegriper alla barn samt bilderböckers möjligheter som läromedel är några exempel. Avslutningsvis är en slutsats som kan dras utifrån resultatet och inför framtiden att processer över tid är av essens för att en insats likt Läslotsar i förskolan ska få effekt på förskolans arbete med språk- och kunskapsutveckling.

Referenser

- Alatolo, T. (2021). *Högläsning - didaktik för språk-, läs och skrivutveckling*. Studentlitteratur AB.
- Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola*. Ifous rapportserie 2022:1. Ifous.
- Eliasson, Sara (2017). *Högläsningens skriftspråkliga samspel*. Masteruppsats: Göteborgs universitet.
- Eriksson, M (2023). *Språkets alla möjligheter i förskolan*. Lärarförlaget.
- Heikkilä, M. (2019). *Språkutveckling för flickor och pojkar i förskolan – finns det skillnader i hur språkutvecklande samtal görs?* I M. Magnusson & M. Norling (Red.)
- Kärnebro, K. (2018, 2021). *Viktigt att skapa stimulerande lärmiljöer i förskolan*. Skolverket.
- Läroplan för förskolan. (Lpfö 2018). Skolverket.
- Sjöstrand, I. (2021). *Angår det dej kanske*. Barnboksakademien.
- Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar (2023:1). *Språkutveckling och social inkludering. Att stödja barn med ett annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass*. Skolforskningsinstitutet ISSN 2003-366.4.
- Skolinspektionen (2012). Rapport 2012:7 Kvalitetsgranskning. *Förskola, före skola - lärande och bärande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Förskoleförvaltningen i Malmö stad. (2019). *Språkpolicy och analysstöd*. Förskoleförvaltningen.

Elever läser - en studie av lässatsning med hjälp av Skolverkets lärmodul

Patricia Brandt och Helén Viebke, Åstorps kommun

Sammanfattning

Åstorps kommun har en utmaning i att få alla elever att tillägna sig en tillräckligt god läsförmåga och språkkapacitet. Därför har kommunen genomfört ett projekt tillsammans med Skolverket för att stärka den språkutvecklande undervisningen (SKUA). Syftet med den undersökning som presenteras är att få en bild av hur arbetet med skolverksmodulen *Elever läser* bidragit till lärarnas undervisning och i förlängningen elevernas lärande.

Datainsamlingen består av 204 lärares reflektionsrapporter som samlats in via ett digitalt verktyg. Resultaten pekar mot att textsamtal och aktiv bearbetning av ord och begrepp i undervisningen har stärkts genom projektet och att elevernas kommunikation i lärsituationerna har ökat.

Nyckelord: Lässatsning, Skolverkets lärmodul, språkutvecklande undervisning, kollegialt lärande

Inledning

Denna artikel bygger på en undersökning som genomfördes inom ramen för Åstorps kommuns satsning på läsning och språkutveckling. Satsningen kom till stånd efter att kommunen under hösten 2020 kontaktats av Skolverket med erbjudande om att ta del av Skolverkets riktade insats *Nyanländas lärande*, där Skolverket kunde bidra med kompetens och resurser. Skolverket hade uppmärksammat kommunens låga resultat, framför allt vad gällde svenska och svenska som andraspråk. Eftersom kommunen dessutom uppvisade en låg behörighet till gymnasiet och en hög andel som inte genomförde gymnasiet, samt en hög andel flerspråkiga elever, erbjöds kommunen deltagande i projektet. Bildningsförvaltningen gjorde med stöd av Skolverket en nulägesanalys och en åtgärdsplan för projektet upprättades. Denna innehöll tre utvecklingsområden:

-  Förhållningssätt
-  Rutiner
-  Språkutvecklande undervisning

Att språkutvecklande undervisning var ett viktigt utvecklingsområde märktes även tydligt i kommunens egna analyser. En sammanställning av läsförmågan i åk 7 visade till exempel att 60 % inte var fullgoda läsare och i skolornas verksamhetsanalyser fanns en samstämmighet kring elevernas bristande språk- och läskapacitet. Med anledning av det blev en del av projektet tydligt avgränsat och inriktat mot språkutvecklande undervisning. Timperleys (2019) och Robinsons (2015) forskning visar att utveckling av elevernas lärande är avhängigt

av lärarnas professionsutveckling och utveckling av undervisning och därför innebar en väsentlig del av utvecklingsprojektet att fokusera på lärarnas undervisningsutveckling med utgångspunkt i Skolverkets lärmoduler. Projektets lokala arbetsgrupp i Åstorp beslutade vilka moduler och moduldelen som Åstorps skolor hade att välja mellan för att utveckla och förbättra den språkutvecklande undervisningen och ett beslut togs att lärmoduldelen *Elever läser* (Skolverket, u.å) skulle vara en obligatorisk del för alla skolor i kommunen. Den teoretiska bakgrunden i *Elever läser* fick lärarna i form av en film och en artikel (Lindholm et al, 2017). Artikeln handlar bland annat om vikten av att utgå från förförståelse vid läsning och att detta är särskilt avgörande för elever som läser på ett andraspråk. Artikelförfattarna menar också att läraren spelar en viktig roll genom att förbereda eleverna och stötta dem före, under och efter läsning av texter. Även lässtrategier lyfts fram som viktiga verktyg. Vidare tar artikeln upp ordförrådets stora betydelse för läsförståelsen och den nära kopplingen som finns mellan förförståelse för ett ämne och läsförståelsen. Det framgår även att läraren bör inkludera eleverna och låta deras nyfikenhet och behov ligga till grund för undervisningen.

Vid genomförandet följde kommunen Skolverkets upplägg för arbetet med lärmoduler (Skolverket, u.å). Lärmodulerna består av ett antal moduldelen där varje del innehåller fyra moment, A-D (se bild 1). I moment A tar man del av materialet individuellt, vilket i fallet med *Elever läser* innebar att läsa en artikel och se en film. Sedan samlas man i sin lärgrupp i moment B för gemensam diskussion och planering av undervisning. Efter det genomför man en undervisningsaktivitet i moment C och till sist samlas man i sin grupp igen för en gemensam uppföljning i moment D.

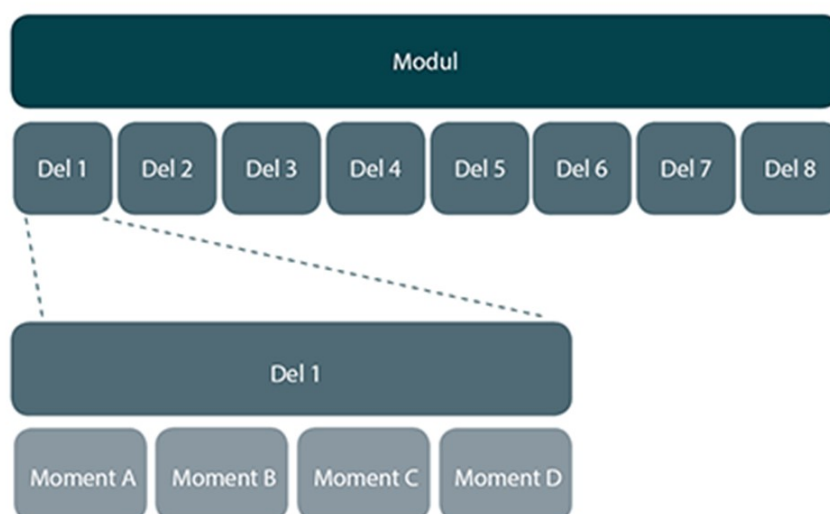


Bild 1: Översikt av Skolverkets modul som består av åtta delar och fyra moment.

Elever läser ingår även som en moduldel i Skolverkets skolutvecklingsinsats *Läslýftet*, vilket fick oss att titta på erfarenheterna från denna. De rapporter som gjorts om vilka avtryck och effekter *Läslýftet* haft på undervisning (Kärnebro, K. & Carlbaum, S, 2018) visar på en ökad medvetenhet och insikt hos lärarna vad gäller att arbeta mer medvetet och systematiskt med texter i undervisningen tillsammans med eleverna. Lärarna förstod också att de inte kunde förutsätta att eleverna känner till och förstår de ord och begrepp som förekommer i undervisningen. Denna insikt ledde till att ett ökat antal lärare som deltagit i *Läslýftet* använde eleverna som resurs i lärandet. De förändrade därmed sin interaktion med eleverna och en mer dialogisk undervisning (Dysthe, 1998) utvecklades. Till exempel skapade man mer utrymme under lektionspasset där eleverna hade dialoger i mindre grupper och lärde av varandra. Lärarna ställde fler språkutvecklande frågor och använde andra uttrycksformer, som till exempel drama. Effekterna på elevernas språk-, läs- och skrivutveckling var enligt lärarna i *Läslýftet* begränsade. Dock såg man att eleverna fick ett ökat intresse för texter och läsning och deltog mer i samtal än tidigare när möjligheten för eleverna att interagera ökade i undervisningen. Vi har i vår undersökning använt *Läslýftets* utvärderingar för att analysera och problematisera våra resultat.

För att genomföra skolverksmodulerna och förankra ett språkutvecklande arbetssätt ute på skolorna i Åstorps kommun utbildades processledare. De hade som uppdrag att leda, följa och analysera det kollegiala utvecklingsarbetet. Respektive skola har haft processledare som tillsammans med skolledningen lagt en struktur för regelbundna kollegiala träffar där man delat med sig av tankar och erfarenheter av den prövade undervisningen. Processledarna har lett arbetslagsprocesserna utifrån lärarkollegiets reflektioner och även gett skriftlig återkoppling.

För att kunna följa upp resultaten och dela med oss av dessa ville kommunen utforma processen på ett sätt så att resultaten kunde bli till beprövad erfarenhet. Begreppet beprövad erfarenhet refererar till en pedagogisk strategi eller metod som har använts och dokumenterats under längre tid. Skolverket (2020) gör definitionen att beprövad erfarenhet innebär kunskap som har vuxit fram i det vardagliga arbetet i förskola och skola, genom att de verksamma tillsammans prövar och omprövar, diskuterar och kritiskt granskar sin egen verksamhet. För att erfarenhet ska kunna kallas beprövad ska undervisningen eller verksamheten problematiseras och prövas på ett strukturerat sätt. Arbetet ska även ha dokumenterats i någon form. Dokumentation gör också att arbetet kan diskuteras med andra och spridas vidare. I *Nyanländas lärande* användes ett IT-stöd för att dokumentera processen. Processledarna hade insyn och tillgång till deltagarnas dokumentation, vilket gjorde att de kunde analysera effekter av det kollegiala lärandet samt se mönster av effekter i elevernas lärande i den samlade dokumentationen.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att ge en inblick i hur projektet *Nyanländas lärande* bidragit till att påverka lärarnas undervisning och i förlängningen elevernas lärande. Vi ville studera hur lärarnas didaktiska val påverkades när de utgick från artikeln i *Elever läser* och det kollegiala samtalet vid planering och genomförande av undervisningsaktiviteter. Vi ville även få en inblick i lärarnas reflektioner kring sin språkutvecklande undervisning och elevernas lärande.

Utifrån syftet formulerades följande frågeställningar:

1. Vilka undervisningsaktiviteter väljer lärarna att prova och vilka reflektioner gör pedagogerna kring dessa undervisningsaktiviteter?
2. Vilka indikationer på elevers lärande observerar lärarna utifrån undervisningsaktiviteterna?

Metod

Upplägg av utvecklingsprojektet

Projektet *Nyanländas lärande* innehöll tre delar som behövde förbättras:

-  Förhållningssätt
-  Rutiner
-  Språkutvecklande undervisning

Insatserna för förbättringsområdet språkutvecklande undervisning bestod av fyra föreläsningar och sex moduldelar från Skolverket. För att avgränsa vår undersökning valde vi att enbart titta på resultaten utifrån Skolverkets moduldel *Elever läser* då denna del var obligatorisk i Åstorp och underlaget därför omfattar kommunens samtliga sju skolor. Vi har använt ett IT-stöd för att samla in data. I förvaltningen fanns sedan tidigare den interaktiva metoden värdeskapande vetenskapande och dess verktyg Loopme, och det är utifrån detta IT-stöd som vi hämtat vårt underlag som bland annat består av lärarnas skriftliga reflektioner. Genom IT-stödet nås samtliga lärare via respektive arbetslag och skola, vilket underlättat datainsamling och analys.

Datainsamling

Datainsamlingen har skett genom digital åtkomst till 204 lärares reflektioner, vilka dokumenterades i IT-stödet under läsåret 2022-2023. En samtyckesfunktion i IT-stödet gav deltagande lärare möjlighet att samtycka eller att avstå från att delge sina reflektioner utanför organisationen. Data som inte samtyckts i IT-stödet sorterades bort och kvarvarande data anonymiserades genom att ta bort datum och namn på de som reflekterat.

Datan består av både kvalitativ data i form av skriftliga reflektioner i löpande text och kvantitativ data i form av skattningar och taggningar. Skattningar görs i samband med den skriftliga reflektionen genom att lärarna markerar vilket känsloläge de upplevt genom att

trycka på en emoji utifrån en skala på -2 till +2. Taggningen sker genom att markera reflektionen med en eller flera "taggar". Taggarna synliggör vilka effekter och möjliga upplevelser lärarna har haft utifrån lärmodulens uppdrag. Man kan se dem som begränsade hypoteser kring utfall av val av både läraraktiviteter och eleveffekter (se bild 2).

Taggarna har tagits fram genom dialoger med processledare och skolläda samt utifrån Läsluftets rapporter (Kärnebro, K. & Carlbaum, S, 2018) och TRAS (Espenakk, 2013). TRAS står för Tidig Registrering av Språkutveckling och är ett screeningmaterial för förskolan. Utgångspunkten i taggarna har prövats av processledarna och reviderats i tre omgångar under en åttamånadersperiod innan starten av själva arbetet. Det har även funnits möjlighet för läraren att tagga effekten "övrigt" för att säkerställa fler möjliga effekter.

Ny rapport **Avbryt**

Kvdingeskola Språkutveckling C

10 C Språkutveckling främjar lärande - U... **Ändra**

Beskrivning av uppdrag

GENOMFÖR
Genomför den undervisningsaktivitet du/ni planerat i uppdrag B.

REFLEKTERA
Reflektera här i LoopMe:
1. Hur har aktiviteten fungerat utifrån sitt syfte?
2. Beskriv vilka effekter har undervisningen haft eleverna?
3. Vad har du fått syn på i din egen undervisning?

Text *

Textbearbetning före skapade ökad förståelse

Bifoga fil

På vilket sätt kommer du att använda dig av det du har prövat under uppdrag C i din kommande undervisning? *

Ny rapport **Avbryt**

Kvdingeskola Språkutveckling C

10 C Språkutveckling främjar lärande - U... **Ändra**

På vilket sätt kommer du att använda dig av det du har prövat under uppdrag C i din kommande undervisning? *

Använda förbearbetning av texter

Känsla och taggar *

Känslotaggar

E: Använder nya begrepp
E: Använder trans- eller interimspråk
E: Bättre uttal
E: Deltar i samtal
E: Inget särskilt har hänt
E: Kan förklara
E: Ställer fler frågor
E: Ökad kommunikation
E: Ökad uppmärksamhet
E: Ökat samspel
J: Använt gruppen som resurs
J: Arbetat med ord och begrepp
J: Arbetat språkutvecklande
J: Diskuterat ämnesspecifika beg...
J: Textsamtal
J: Varierat undervisningen
Övrigt

Effekttaggar

Bild 2: Bild av uppdrag, känslotaggar och effekttaggar i IT-stödet Loopme (mobilperspektiv).

Bearbetning av data

Det kvalitativa materialet utgörs framför allt av 162 skriftliga reflektioner i moment C, som vi i IT-stödet kallar uppdrag C, men ibland har vi använt oss av reflektioner från uppdrag ABD för att förstå deltagarnas reflektioner. Därför har samtliga 204 deltagares reflektioner lästs igenom för att skapa överblick och se mönster. Detta gjordes genom att stryka under de reflektioner som var intressanta och relevanta för frågeställningarna, en färg för varje frågeställning. Därefter kategoriserades informationen förutsättningslöst i en första omgång kategorier. I nästa led gjordes en koppling mellan undervisningsaktivitet och dess reflektioner. Reflektioner som inte handlade om undervisningsaktiviteter sorterades bort.

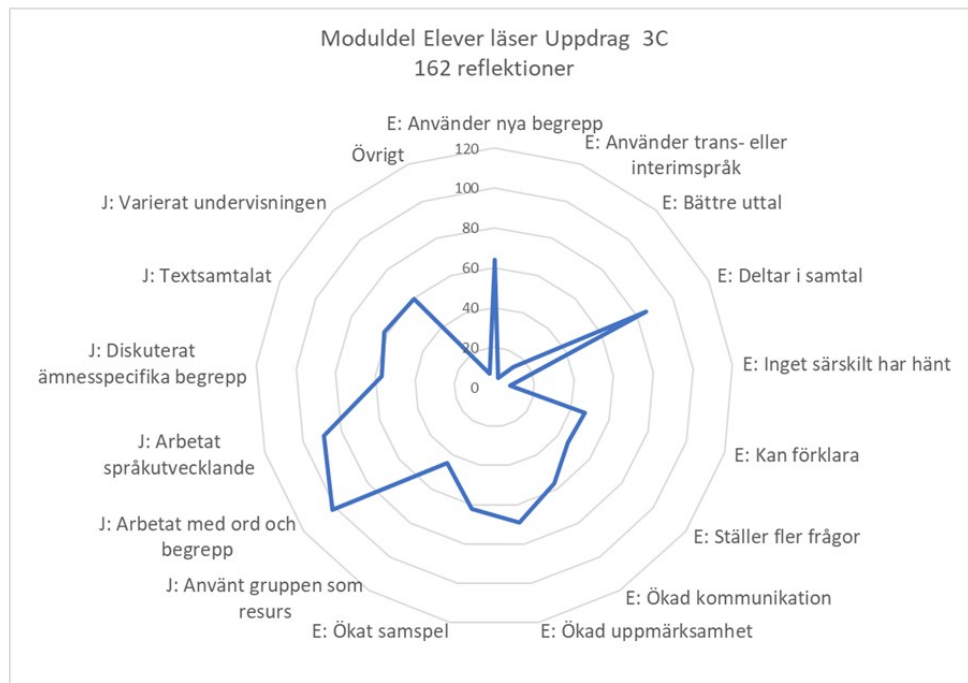


Bild 3: Spindeldiagramm uppdrag C

Parallellt togs ett urval av reflektionerna fram genom att sortera data i IT-stödet Loopme. Det arbetet startade med att först skapa ett spindeldiagram (se bild 3) av samtliga antalet taggade effekter i uppdrag C. Taggarna är indelade i två olika grupper, J-taggar som handlar om vad lärarna gör i sin undervisning (till vänster i bild 3) och E-taggar som består av lärarnas upplevda effekter hos eleverna (till höger i bild 3). Utifrån spindeldiagrammet skapades två stapeldiagram, ett utifrån lärarnas undervisningsaktiviteter och ett utifrån de upplevda eleveffekterna. Vid avläsning av diagrammet ska man dock vara medveten om att deltagarna kan välja en eller flera taggar och att det därför finns fler taggningar än reflektioner. Vi har därför även tittat på vilka taggar deltagarna ofta valt ihop och gjort en sammanställning av detta (se tabell 1).

Därefter gjordes en systematisk filtrering av reflektionerna utifrån de taggar som valts mest och som hade positiva känslövärden (+1 tom + 2). För att kunna se reflektionerna kopplade till en viss tagg skapades ett excelark med både den kvantitativa datan (taggar och känslöskattningar) och den kvalitativa datan (tillhörande reflektioner).

Resultat och analys

Genom att först presentera de kvantitativa resultaten i form av diagram och tabeller, kopplas sedan den kvalitativa analysen på genom att resultaten belyses med citat från valda taggar och utifrån reflektionerna i löpande text. Vi redogör för lärarnas didaktiska val och lyfter fram insikter från arbetet med läromoduldelen *Elever läser*. I första avsnittet redogör vi för resultat och analys av vilka undervisningsaktiviteter pedagogerna har provat och vilka

reflektioner pedagogerna gör kring dessa och i det efterföljande avsnittet redogör vi för resultat och analys av vilka indikationer på elevernas lärande pedagogerna observerar utifrån dessa undervisningsaktiviteter.

Vilka undervisningsaktiviteter har pedagogerna prövat och vilka reflektioner gör pedagogerna kring dessa undervisningsaktiviteter?

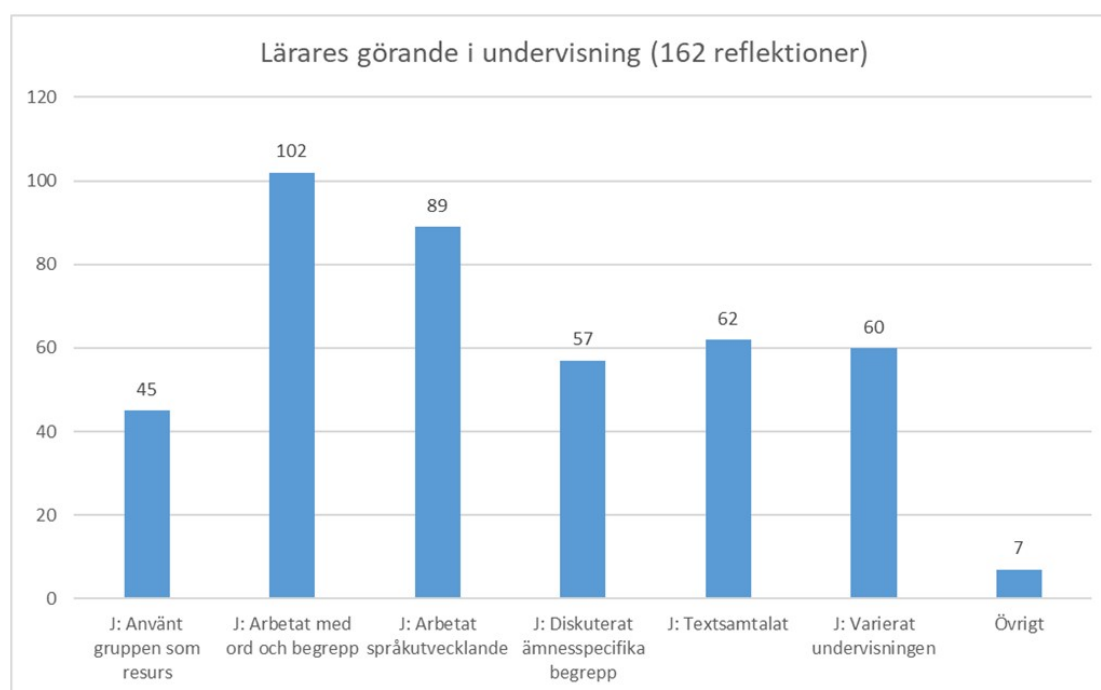


Bild 4: Stapeldiagram av lärares görande i undervisningen.

Om vi tittar på lärarnas taggar kan vi se att runt 60 % av lärarna har markerat "Arbetat med ord och begrepp" och 55 % att de "Arbetat språkutvecklande". Mellan 35% och 40% har angett något av de tre alternativen "Diskuterat ämnesspecifika begrepp", "Textsamtalat" eller "Varierat undervisningen". Relativt få lärare, ca 30 %, har svarat att de "Använt gruppen som resurs" och bara några få att de använt språkutvecklande metoder som inte fanns med bland frågorna (övrigt). Utifrån lärarnas 162 reflektioner har de markerat 415 olika taggar, vilket innebär två till tre taggar per reflektion. Lärarna som angett att de "Arbetat språkutvecklande" har ofta också markerat antingen "Textsamtalat" eller "Arbetat med ord och begrepp". Dessutom har nästan alla som markerat "Diskuterat ämnesspecifika begrepp" även valt "Arbetat med ord och begrepp" (se tabell 1).

Jämförelse taggar (Antal gånger taggen valts i C-uppdraget)	Antal som valt ut båda dessa jämförelsetaggar samtidigt
Arbetat med ord och begrepp(102) - Arbetat språkutvecklande (89)	67
Arbetat med ord och begrepp (102) - Textsamtalat (62)	53
Arbetat språkutvecklande(89)- Textsamtalat (62)	46
Varierat undervisningen (60) - Textsamtalat (62)	36
Använt gruppen som resurs (45) - Textsamtalat (62)	30
Arbetat med ord och begrepp (102) - Arbetat Språkutvecklande (89) - Textsamtalat (62)	41
Arbetat med ord och begrepp (102) - Diskuterat ämnesspecifika begrepp (57)	50

Tabell 1: Sammanställning av kombinationsval av J:taggar

När vi jämför taggarna med hur lärarna beskrivit vad de gjort ser vi att "Arbetat språkutvecklande" ofta innebär att lärarna provat upplägget att ha aktiviteter före, under och efter läsning. Före läsning är det vanligt att lärarna låter eleverna fundera på vad texten kommer att handla om genom att titta på bilder och rubriker. En del pedagoger beskriver även hur de försöker aktivera eleverna och deras förståelse genom att ställa frågor till gruppen och använda öppna frågor som inte enbart kan besvaras med enstaka ord. Det är även vanligt att man tar upp nya ord och begrepp, t ex genom att titta på bokens bilder och samtidigt prata om ord och begrepp. Under läsningen är det många som beskriver att de stannar upp efter varje stycke för att diskutera och förklara ord. Efter läsning beskriver lärarna att de väljer att låta eleverna sammanfatta på olika sätt eller svara på läsförståelsefrågor. Några berättar även att de återknyter till lektionens början genom att samla in input från eleverna.

I lärarnas reflektioner kring taggen textsamtal betonar de värdet av högläsning och att läsa gemensamt. Det verkar även ha betydelse hur läraren läser. En del lärare beskriver hur de "skådespelar" när de läser, tex dramatiserar lässtunden och använder rösten på olika sätt. Några lärare påpekar också att om man använder textsamtal för att visa att läsning är viktigt, kommer elevernas intresse för läsning att öka.

Många av lärarna som markerat att de arbetat med ord och begrepp berättar att det är många ord som uppfattas som svåra av eleverna och att det även gäller vardagliga ord. De beskriver också att det är många barn som har ett svagt språk, inte bara de med svenska som andraspråk. Lärarna menar att det bristande ordförrådet och språket även visar sig i det muntliga genom att det är svårt att få eleverna att berätta utförligt och uttömmande. Den här reflektionen gör en lärare: "Både eleverna och jag blev uppmärksammade på hur många ord de faktiskt INTE kan. Att de gissar mycket. Eller inte förstår vad de läser. Behovet att jobba med ordkunskap är stort."

De lärare som taggat "använt gruppen som resurs" beskriver att de ser ökad motivation hos eleverna, bättre kommunikation i klassrummet och ökad kreativitet. De menar att undervisningen blir mer elevnära när de använder eleverna som resurs då eleverna kan koppla sina egna erfarenheter till innehållet i lektionen. En lärare ger exempel på värdet av att använda eleverna som resurs:

Särskilt intressant utifrån samtal i par är hur ämnesinnehållet konkretiseras för eleverna genom att de får reflektera kring en bild/fenomen/fråga i grupp (förförståelse), hur ämnet på så sätt kan komma till liv för eleverna, komma nära och läras in på ett annat sätt. Att detta arbetssätt gynnar samtliga elever, inte bara SVA, och kanske speciellt "svaga" elever, är vi rörande överens om.

Vilka indikationer på elevers lärande observerar pedagogerna utifrån undervisningsaktiviteterna?

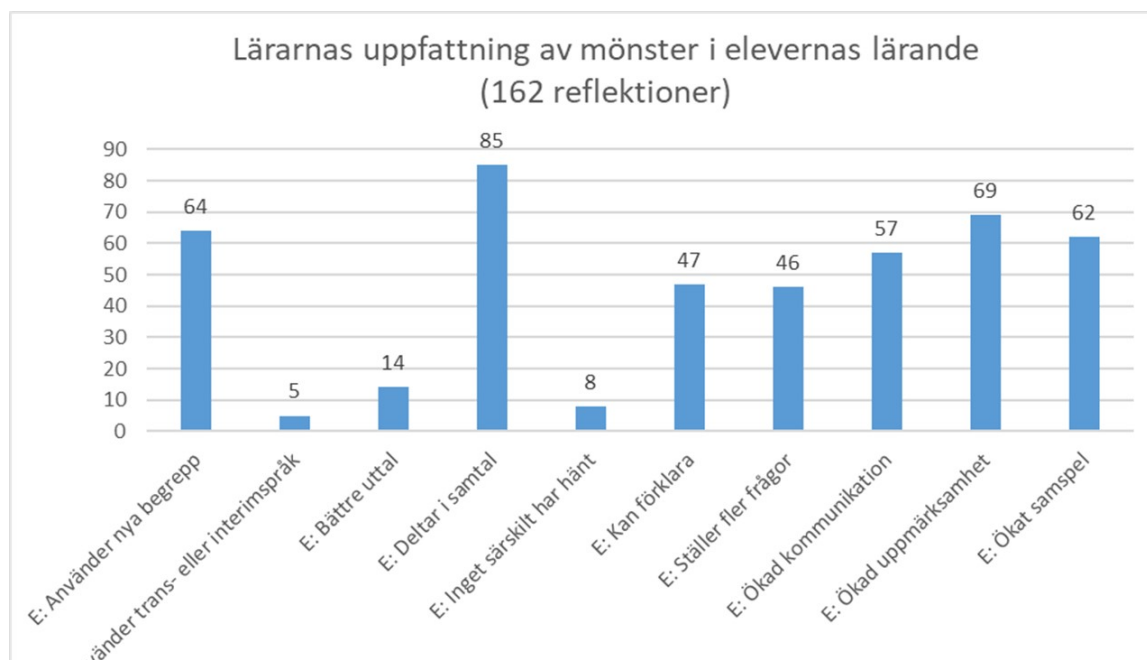


Bild 5: Stapeldiagram med lärarnas upplevda eleveffekter

För att se om lärarnas göranden i undervisningen upplevs göra någon skillnad för elevernas lärande valde vi även att ha s.k. elevtaggar där lärarna kunde markera vad de uppfattat i elevernas lärande under lektionen. Stapeldiagrammet i bild 5 är ett utdrag med endast de taggar som handlat om elevernas lärande. Lärarnas svar på hur de uppfattar elevernas lärande är mer spridda än för lärarnas görande, vilket delvis beror på att det finns tio möjliga alternativ av taggar istället för sex. "Deltar i samtal" sticker ut då över 50 % av lärarna har angett att eleverna gör detta i högre utsträckning. En stor grupp av svar ligger på en relativt jämn nivå och utmärker sig genom att flera av effekterna liknar och eventuellt överlappar varandra. Dessa är "Använder nya begrepp", "Kan förklara", "Ställer fler frågor", "Ökad

kommunikation", "Ökad uppmärksamhet" och "Ökat samspel". Endast ett litet antal lärare menar att "Inget särskilt har hänt", att eleverna fått "Bättre uttal" eller att de "Använder trans- eller interimspråk".

Lärarna beskriver i sina reflektioner att textsamtal och högläsning stimulerar eleverna till ett ökat deltagande i samtal. Flera lärare, från förskoleklass till högstadiet framhåller att det är den gemensamma textbearbetningen som ger stora effekter på och ökar samspelet mellan lärare och elev. Lärarna menar att engagemanget märks hos eleverna bl. a genom att de vill berätta och diskutera mycket kring det lästa. En lärare säger att: "En effekt är definitivt mer deltagande och lust, det märktes att de lyssnade och ville vara med på aktiviteten." Någon beskriver också att det ökade samspelet gör att eleverna diskuterar ord och begrepp sinsemellan. Att bearbetning och input på olika sätt ökar elevernas uppmärksamhet och deltagande, blev tydligt för en lärare som upptäckte att eleverna behövde bildstöd och exempel på möbelnamn för att förstå en novell där IKEA spelade en viktig roll. Lärarna ger också exempel på att eleverna i arbetet med ordförrådet i en text fått redskap för hur de kan göra själva när de läser en obekant text eller att eleverna börjat fråga vad ord betyder.

Lärarna lyfter fram vikten av att organisera arbetet i undervisningen på ett sätt som tillåter och uppmuntrar eleverna att interagera med varandra. Flera lärare nämner KL-strukturen Enskilt-Par-Alla (EPA) som innebär att eleven först tänker själv, sen diskuterar i par och därefter diskuterar i större grupp eller helklass. En lärare skriver att: "Med KL-strukturen EPA blev det ett mycket bra och aktivt samtal både i par och alla. Vi fick också effekterna att begreppen kunde kopplas och lyftas utifrån konkreta erfarenheter utifrån ordens vida betydelse till exempel mogen kontra omogen..." Lärarna ger även andra exempel på att elever som arbetar i par i högre grad tvingas att prata och därmed sätta ord på sina tankar och kunskaper.

Lärarna skattade effekterna på elevernas uttal och användandet av trans- eller interimspråk lågt och några upplevde också att inget särskilt har hänt. Det lärarna uttrycker i sina reflektioner är svårigheten att få med samtliga elever i samtal och diskussioner. Man upplever att det är elever med svenska som andraspråk som inte riktigt hänger med. Transspråkande används av en del lärare för att säkerställa att eleverna förstår innehållet, men flera uttrycker att det är svårt att använda transspråkande för den stora grupp elever som är "halvspråkiga" eftersom transspråkande kräver att eleven kan orden och begreppen på sitt förstaspråk.

Diskussion och slutsats

Resultaten pekar mot att olika former av textsamtal prövats i stor utsträckning av lärarna, vilket påminner om resultaten i Läsluftets rapporter. Dessa rapporter visar även på ökad medvetenhet och insikt hos lärarna vad gäller att arbeta mer medvetet och systematiskt med texter i undervisningen tillsammans med eleverna. Liknande resultat ser vi i vår undersökning i Åstorp. Vår tolkning är att många lärare upplever att det är en väl investerad

tid att använda sig av textsamtal, eftersom det inte tar så lång tid att förbereda, men stöttar eleverna på ett bra sätt oavsett vilket stadie eller vilket ämne man har.

Resultaten visade också att arbete med ord och begrepp prövats i stor utsträckning och att lärarna uppmärksammade att det är många ord som eleverna inte förstår. Våra resultat liknar dem i Läslyftets rapporter, då lärarna insåg att de inte kunde förutsätta att eleverna kände till och förstod de ord och begrepp som förekom i undervisningen. Detta innebär att behovet att arbeta med ord och ordförråd är stort och att samtliga lärare, oavsett ämne och årskurs, behöver ta ett gemensamt ansvar för elevernas språkutveckling och därmed elevernas läsutveckling.

Lärarna i Åstorp verkar uppleva att arbetet med lärmodulen gett dem en påminnelse om vikten av att arbeta med förståelse av texter och ord och begrepp mer än att de har lärt sig något nytt av att arbeta med lärmodulen. I Läslyftets rapporter (Kärnebro, K. & Carlbaum, S, 2018 och Carlbaum et. al., 2019) har lärarna nämnt att lyftet gett dem "fler verktyg", eller en bredare uppsättning metoder, fler idéer och olika strategier. Detta skiljer sig en hel del från de reflektioner som lärarna i Åstorp gör. Detta kan bero på att en hel del lärare i Åstorp tagit del av läslyft tidigare. Detta tolkar vi som att man tagit till sig en del av de metoder som tidigare läslyft innehållit.

Vi ser också att många lärare beskrivit att de använder eleverna som resurs för varandra. På liknande sätt visar Läslyftsrapporten att ett ökat antal lärare använde eleverna som resurs i lärandet. Det vi kan se i våra lärares reflektioner är att elevernas motivation och engagemang ökar när elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter tas tillvara i undervisningen. Vår tolkning är att elevernas motivationshöjning även påverkar lärarnas motivation.

I Läslyftsrapporten nämns att det i lärares insikter märks en ökad förståelse för elever med annat modersmål än svenska. Det skiljer sig från våra resultat. Däremot uttrycker lärarna i Åstorp en svårighet att balansera metoderna för alla elever i sin undervisningsgrupp, allt från elever som är nyanlända med begränsat ordförråd till de elever som har lätt för sig i skolan och har ett åldersadekvat ordförråd. Vår tolkning är att man i Åstorp redan kommit en bit på väg vad gäller förståelsen för elever med annat modersmål än svenska, eftersom lärarna fått till sig den kunskapen genom föreläsningar och moduldelar i andra delar av projektet *Nyanländas lärande*.

Både i vår undersökning och i Läslyftets rapporter är reflektionerna kring metoderna som prövats i undervisningen mer omfattande än reflektionerna kring vad man kan se för effekter hos eleverna. Effekterna på elevernas språk-, läs- och skrivutveckling var enligt lärarna i Läslyftet begränsade. Dock såg man att eleverna fick ett ökat intresse för texter och läsning och deltog mer i samtal än tidigare när möjligheten för eleverna att interagera ökade i undervisningen. I vår undersökning kunde vi tydligt se att elevernas deltagande i samtal ökade, liksom användandet av ord och begrepp. Däremot kunde vi inte se ett ökat intresse för texter och läsning, vilket vi tror beror på att vi inte frågade specifikt om det.

En reflektion vi gör är att ju konkretare en viss metodik eller ett visst undervisningsupplägg beskrivs desto "lättare" verkar lärarna ha att pröva det i sin undervisning. Därför tror vi att innehållet som finns i lärmodulernas texter och filmer bör vara praktisknära och ge konkreta exempel som lärarna kan översätta till sin egen praktik. Skolutveckling är inte ett självgående arbete. Man behöver ha en tydlig riktning, ägarskap och samarbete i utvecklingsarbetet. Åstorps kommun har utbildat processledare som tillsammans med sin skolledare lett det strukturerade arbetssättet med Skolverkets lärmoduler. När man arbetar med Skolverkets lärmoduler rekommenderar vi att upprepa och förfina moment C (undervisningsprövning) flera gånger för att få till en kvarvarande förbättring av undervisningen. Utvecklingsarbetet och det man utvecklar måste "hållas i och hållas ut" tills det blir en integrerad del av det vardagliga arbetet. Risker är annars att det är "något man provat" men inte använder sig av framåt. Det kollegiala lärandet måste ge effekt i elevernas lärande annars blir arbetet meningslöst.

Den digitala dokumentationen genom IT-stödet Loopme har visat sig ge stöd åt en strukturerad, kommunicerbar dokumentation som är möjlig att summera på kommunnivå. Detta har gjort att vi haft tillgång till samtliga skolors data i vår undersökning. Användandet av taggar har effektiviserat arbetet för oss. För lärarna innebär taggarna att de tog på sig särskilda "glasögon" som gjorde att de sökte fokuserat efter vissa utvalda effekter hos eleverna vilket bidrog till att vi fick ett mer strukturerat material. När vi behövt leta i hela textmassan har vi gjort det utifrån taggarnas filtreringsfunktion, vilket också effektiviserat arbetet. Det finns dock en risk att taggarna styr lärarens observation och att man går miste om effekter som kan vara viktiga att belysa. Vi hade till exempel inte taggar som handlade om ökat intresse för texter och läsning och det borde vi haft för att kunna jämföra med Läslyftets resultat och för att läsning är ett stort utvecklingsområde hos många av våra elever. Taggarna i vår studie har således både för- och nackdelar. Ett komplement i studien kunde vara att göra elevutvärderingar för att undersöka elevernas egen upplevelse av lärandet genom att ställa frågor om hur de har upplevt undervisningsaktiviteterna som prövats och vilka uppfattningar de har kring vad de lärt sig.

Åstorps kommun har en fortsatt utmaning utifrån en allmänt låg läsförmåga hos eleverna. Därför ser vi ett fortsatt behov av att utveckla den språk- och läsutvecklande undervisningen med en röd tråd från förskola upp till årskurs 9 genom en nyligen framtagen språkplan. För att utvecklingsarbetet inte ska sluta som Läslyftet är det viktigt att ge fortsatt utrymme för att förankra och befästa läsutvecklande undervisning.

Referenser

- Carlbaum, S. & Hanberger, A. (2019). *Utvärdering av Läslyftet. Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer*. Umeå universitet.
- Dysthe, O. (1998). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur AB. Stockholm.
- Kärnebro, K. & Carlbaum, S. (2018). *Utvärdering av Läslyftet. Delrapport 6: En fallstudie av Läslyftets avtryck och effekter i grundskolan*. Umeå universitet.
- Lindholm, A. Lyngfeldt, A., Olvegård, L., Wengelin, Å., Winlund, A. (2017). *Elever läser. Lärportalen: Tolka och skriva text*. Skolverket. Hämtad den 5 november 2023 från <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M001/3>
- Espenakk, U. (2013). *TRAS*. Nypon förlag.
- Lackeus, M. (2021). *Den vetenskapande läraren*. Studentlitteratur AB. Lund.
- Olsson, L.M. (2018). *Från tyst kunskap till beprövad erfarenhet*. Lärarförlaget. Stockholm.
- Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Lärarförlaget. Stockholm.
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar*. Publikationsservice.
- Skolverket (u.å). *Lärportalen*. Hämtad den 5 november 2023 från <https://larportalen.skolverket.se>
- Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur AB. Stockholm.

Stärk, synliggör och fördjupa barnens lärande - ett utvecklingsarbete genom den utforskande spiralen

Eva Ringqvist, Josefin Lillsjö, Martina Martell, Cathylyn Ramos, Helsingborgs stad

Sammanfattning

“Hur vet vi att barnen lär sig på vår förskola?”. Vi antar att barnen i förskolan lär och utvecklas, men har vi metoder för att säkerställa lärandet och synliggöra evidens för att det faktiskt sker? Redan i förskolan läggs grunden för barnens lärandeidentitet och deras framtida skolgång. Vi vill stärka den och säkerställa att barnen i förskolan får uppleva och känna att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker. Med hjälp av förhållningssättet ‘Den utforskande spiralen’ så har vi utvecklat olika metoder för att utveckla pedagogernas mindset, förståelse för sitt uppdrag och förståelse för undervisningens inverkan på barnens utveckling och lärandeidentitet. Genom tydliga strukturer har vi skapat en stark organisation med likvärdighet i förskolan i form av en progressionstrappa och säkerställande av evidens för lärandet. Allt för att ge barnen den bästa möjliga starten i utbildningssystemet och lägga grunden för ett livslångt lärande.

Nyckelord: Fördjupat lärande, lärandeidentitet, relationer, evidens, pedagogiskt förhållningssätt, dynamiskt mindset, förskola.

Inledning

Bakgrund

Förskolorna i vårt upptagningsområde befinner sig i ett socioekonomiskt utsatt område där en stor del av vårdnadshavarna har annat modersmål än svenska. Förändringsarbetet som vi genomfört har berört alla barn i våra förskolor, vilket innefattar ca 122 barn. Vi har sedan lång tid observerat brister i språk- och kunskapsutvecklingen samt hög frånvaro i förskola och skola. Helsingborgs stad (2023) lyfter denna problematik i läsårets verksamhetsplan för förskolor och skolor, och om man ser tillbaka några år har språk- och kunskapsutvecklingen samt frånvaron varit ett problem även i tidigare års verksamhetsplaner. Vi arbetar utifrån OECD:s ‘21st century skills’ (OECD 2019). OECD har tagit fram några nyckelkompetenser som man anser att barnen idag behöver utveckla för klara sig i framtidens samhälle. Det huvudsakliga är grundläggande kunskaper i språk och matematik för att de ska kunna utveckla andra kompetenser. Förutsatt att barnen har de grundläggande kunskaperna, så kan de utveckla kompetenser som innefattar sociala- och emotionella färdigheter såväl som kognitiva och metakognitiva färdigheter. Det gynnar barnen i att utveckla en förståelse för att lära och för sin lärandeidentitet. Vi upplevde att vår förskola inte tillgodosåg de behov som barnen hade utifrån språk- och kunskapsutveckling och för att kunna tillgodose

behövde barnens närvaro öka. Återkopplingen från närområdets skola dit vi huvudsakligen överlämnar barn sker på hösten och är baserad på de kartläggningar som görs i förskoleklass i språk och matematik. Återkopplande feedback handlar om att förstärka barnens språkutveckling, barnen har svagt ordförråd vilket innebär att de har svårt med återberättande och fördjupande konversationer. Utöver språk- och kunskapsutveckling och högre närvaro behövde vi även utveckla och fokusera på det kompensatoriska uppdraget och det som barnen inte får ta del av eller möta hemma.

I vårt utvecklingsarbete har vi använt oss av ett förhållningssätt som heter "Spirals of inquiry" (Halbert, Kaser & Koehn, 2011) eller 'Den utforskande spiralen'. Den kommer ursprungligen från Kanada och är främst riktad mot utveckling av skolan, vilket präglar även användningen i Sverige. Vårt sätt att använda den i förskolan blir därmed format efter en förskolekontext, vilket är mer ovanligt. En frågeställning som vi har haft med oss i vårt utvecklingsarbete är *"Hur vet vi att barnen lär sig på vår förskola?"*. För att pedagogerna ska kunna se det så behövs det att de blir medvetna om vad de gör, vad barnen gör och varför de gör det. Med en medvetenhet och ett klart syfte i sin undervisning kan pedagogerna också uppmärksamma och förstärka barnens lärande både i stunden och på lång sikt. Nästa steg är att få barnen medvetna om sitt lärande. Vi har uppmärksammat att barnen har svårt att sätta ord på vad de har lärt sig när vi frågar dem. Exempelvis inför utvecklingssamtal får de äldsta barnen vara med och svara på frågor om sin situation på förskolan, en av frågorna är *"Hur gör du när du lär dig?"*. Där finns det barn som bara förblir tysta. Vi ville fördjupa oss i detta och fokusera på att lyfta varje barns individuella lärandeidentitet så att varje individ får möjlighet att lyckas i livet. För när barnen blir medvetna om att de lär sig och hur de lär sig, är det också enklare för dem själv att utmanas och i senare skede ta ansvar och vara delaktiga i sitt eget lärande.

Frågeställningar/syfte

Syftet med vårt utvecklingsarbete har varit att öka kunskapen bland personalen kring barns lärande och vilka metoder vi kan använda för att skapa gemensamt språk och fler förhållningssätt för barnens lärande.

Vår fråga blir därför: Hur kan vi arbeta tillsammans med pedagoger, vårdnadshavare och barn för att stärka barnens utveckling och lärande?

Teori

Den utforskande spiralen

Upphovspersonerna till 'Den utforskande spiralen' är Judi Halbert och Linda Kaser. De menar att *"Grunden för den utforskande processen är relationer"* (Halbert & Kaser, 2022). 'Den utforskande spiralen' utgår från att stärka och utveckla barnens lärandeidentitet och få dem att själva identifiera sitt eget lärande. Bakgrunden till att varje barn kommer att lyckas handlar om att bygga trygga och tillitsfulla relationer till vuxna och att vi som ledare ger dem det förtroende som krävs för att det ska vara möjligt. Det går hand i hand med vårt uppdrag, Skolverket (2018):

“Alla som arbetar i förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla tillit och självförtroende. /.../ Förskolan ska ge barnen möjlighet att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer.”

Halbert & Kaser (2022) anger fem egenskaper hos pedagogerna som gör störst skillnad för eleverna:

1. **De har ett tydligt syfte**, vet vad de gör och varför.
2. **De är alltid nyfikna**, ställer frågor, lyssnar på sina elever och lyssnar på varandra.
3. **De har ett dynamiskt mindset**, tror att de kan och kommer att uppnå förbättringar med hjälp av ansträngning, stöd och strategier.
4. **De strävar efter likvärdighet**, identifierar faktorer som talar för framgångar eller misslyckanden och gör något åt dem.
5. **De samarbetar som team**, både i skolan och i närsamhället.”

I punkt 3 ovan lyfter författarna fram dynamiskt mindset som en framgångsfaktor. Detta återfinns hos Dweck (2015) som skriver att fokuset flyttas från att *“döma andra och själva bli dömda till att lära och hjälpa andra att lära sig”*. Både Halbert och Kaser samt Dweck menar att det är pedagogerna som måste göra jobbet och börja hos sig själva, att förändra sitt mindset och identifiera sitt sätt att lära för att i sin tur kunna hjälpa barnen att göra detsamma. Genom att först möta nedanstående frågor själva och utmana sitt tänkande, kan dem på längre sikt även hjälpa barnen att göra detsamma. I ‘Den utforskande spiralen’ finns det två centrala frågor:

1. Kan du namnge två personer som tror att det kommer att gå bra för dig i livet?
2. Vad är det du lär dig just nu och varför är det viktigt?

Ytterligare en punkt som är viktig i ett utforskande team är att vara nyfikna på sina elever. I ‘Den utforskande spiralen’ menar Halbert & Kaser (2022) att nyfikenhet är grunden i ett fördjupat lärande. Det finns tre frågor att ha med sig i sitt arbete med barnen:

-  **Vad pågår för våra lärande?** För att försöka förstå de lärande.
-  **Hur vet vi det?** Vi söker evidens och förståelse och utgår inte från antaganden.
-  **Varför är det viktigt?** För att varje barn ska känna att de har någon som tror på dem och känna att de kan lyckas.

Frågornas funktion är att skapa en fördjupad förståelse för barnens faktiska handlingar snarare än att göra antaganden om barnens bakomliggande tankar. Då uppstår inga missförstånd eller feltolkningar utan leder till evidensbaserade slutsatser om och vilket lärande som har skett. Något som Ersgård (2016) refererar till när han refererar till b.l.a. Michael Fullan. Ersgård menar att Fullan i sin forskning inom skolutveckling har identifierat några specifika punkter som är grundläggande för ett framgångsrikt skolsystem, varav en av punkterna är undervisningen måste vara evidensbaserad.

Metod

Arbetet med 'Den utforskande spiralen' på Elinebergs förskolor introducerades för pedagogerna under flera verksamhetsdagar. Till en början läste alla pedagoger i vår organisation boken om 'Den utforskande spiralen', sen hade vi gemensamma diskussioner i olika gruppkonstellationer om vad den betyder för oss och hur vi skulle kunna arbeta med den. Vi diskuterade frågorna *"Kan du namnge två personer som tror att det kommer att gå bra för dig i livet? Vad är det du lär dig just nu och varför är det viktigt?"* (Kaser & Halbert, 2012). Pedagogerna fick var för sig svara på frågorna och sedan diskutera hur vi kan ställa dessa frågor till barnen i våra förskolor. Kan barnen i våra förskolor svara på dessa frågor? Hur kan vi göra för att det ska bli möjligt att ställa frågorna till våra barn?

'Den utforskande spiralen' är inte byggd på ett linjärt genomförande med fasta moment. Den är ett förhållningssätt att använda sig av i verksamheten, men för att det ska bli ett förhållningssätt måste den implementeras genom olika metoder. Den är inte direkt överförbar eftersom den är beroende av vilka utvecklingsområden som verksamheten är i behov av, vilket innebär att vårt utvecklingsarbete är baserat på en kvalitativ metod. Vårt utvecklingsarbete med 'Den utforskande spiralen' är grundat på data baserat från verksamhetens systematiska kvalitetsarbete och den evidens som vi identifierar i dokumentation av verksamheten. Utifrån detta har vi utvecklat metoder för att implementera 'Den utforskande spiralen' i verksamheten, i stora drag går det att beskriva 6 grundläggande metoder utifrån nedanstående rubriker:

Barnens närvaro och vårdnadshavarnas förståelse för förskolan uppdrag

För att kunna göra ett utvecklingsarbete med barnens utveckling och lärande i fokus måste barnen i våra förskolor vara närvarande. Vi skapade fasta och tydliga rutiner gällande närvaro i förskolan.

-  Vi förtydligade vårdnadshavarnas ansvar att lägga in schema i vårt närvarosystem samt deras ansvar för att frånvaroanmäla eller anmäla barnet som ledigt.
-  Varje gång ett barn inte kommer till förskolan vid schemalagd tid hör vi av oss till vårdnadshavarna om varför de inte är på förskolan.
-  Vi har förtydligat under vilka tider vi vill att samtliga barn ska vara närvarande, att barnen komma i tid och ha fasta tider för att inte missa viktig undervisning under dagen.
-  Vi förstärker förskolans roll i utbildningssystemet för att vårdnadshavarna ska förstå förskolans uppdrag. Detta gör vi genom att tydliggöra vikten av barnens närvaro i förhållande till deras utveckling.

Pedagogernas medvetenhet, förståelse för sin roll och det gemensamma förhållningssättet och målbilden

En grundläggande del är att alla i organisationen måste förstå sin roll i förhållande till barnens lyckande. Utifrån boken Källhage & Malm (2018) har pedagogerna läst, diskuterat och fördjupat sin förståelse av detta och det ansvar de själva har i verksamheten.

-  Pedagogerna har utifrån de frågor som finns i 'Den utforskande spiralen' fördjupat sin förståelse och vikten av att barnen lär sig, hur de lär sig och varför det är viktigt.
-  Alla anställda har deltagit i att formulera förhållningssätt och målbild i en gemensam personalhandbok.

Fördjupat relationsskapande i arbetslaget samt med barn och vårdnadshavare

Pedagogernas medvetenhet om vikten av goda relationer har utvecklats. Genom att pedagogerna har arbetat med sig själva, sin lärandeidentitet och sitt ledarskap, har relationsskapandet i arbetslaget utvecklats i gemensamma diskussioner. Vilket utvecklat en förståelse för barnens olika lärandeidentiteter och hur de kan bemöta dem.

-  Även relationerna till vårdnadshavarna har förbättrats. Pedagogerna visar hela tiden nyfikenhet för att lära känna både barn och vårdnadshavare. De har utvecklat en förståelse för att vårdnadshavarna är centrala och är nyckelpersoner i sina barns utveckling, när vi arbetar tillsammans kan vi göra störst skillnad för barnen.

Barnens lyckande i allt de gör och synliggörandet av det

I gemensamma diskussioner under ett APT blev vi pedagoger varse om hur mycket (eller lite i detta fall) vi faktiskt använder orden lyckas och lärande, trots att vi ser att det sker i vår verksamhet. Vi har arbetat med att utveckla barnens förståelse av begreppet "att lyckas" och vad det innebär genom att sätta ord på och synliggöra begreppet för barnen. Det har gjort att de utvecklat en förståelse för ett annars abstrakt begrepp.

-  Vi möjliggör barnens lyckande genom att ställa oss frågorna: vad pågår för våra lärande? Hur vet vi det? Varför är det viktigt? När vi kan svara på de frågorna utan att göra antagande kan vi också hjälpa barnen att utmanas på rätt nivå, utifrån Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Pihlgren, 2017), och därmed hjälpa dem att lyckas och i längden utveckla den goda lärandeidentiteten.

Barnens olika sätt att lära och förståelse för att de lär sig

Pedagogerna har utvecklat och blivit medvetna om olika sätt att lära.

-  De fick sätta ord på och dela med sig av sina lärdomar och erfarenheter. Exempelvis jag har lärt mig att göra en planering och det har jag lärt mig genom att utgå från planeringsmallen.

- ✿ Sedan började vi benämna barnens lärande i vardagen för att barnen faktiskt skulle uppmärksamma, dels att de lär sig men också hur de lär sig. Exempelvis *"nu har du lärt dig att håll upp mjölken genom att träna flera gånger"*, *"du lyckades att öppna dörren helt själv"*, *"du lyckades att para ihop dina stövlar"*. Vi benämner alla små som stora lyckande under dagen, för att det ska bli tydligt för dem.

Utvecklat förståelsen för helheten och förskolans del i ett större sammanhang genom nätverk och samverkan med viktiga instanser

Förskolan verkar inte för sig själv i samhället utan påverkar och påverkas av samhället runt omkring. Genom att se över de självklara strukturerna arbetar vi över gränserna med olika instanser för att våra barn ska lyckas. Vi delar med oss av våra kompetenser, såväl som vi är beredda att ta emot nya kunskaper för att stärka organisationen hos alla parter. Några exempel på hur vi samverkar i förskolan är:

- ✿ Socialtjänsten – pedagogerna har erbjudits fortbildning i ämnen som berör just vår verksamhet (exempelvis hedersrelaterat våld och förtryck). Socialtjänsten har i samråd med rektor och utvecklingsledare erbjudit en föräldrautbildning för vårdnadshavare på förskolan.
- ✿ BVC – bjuds in och samtalar om barnen och skapar olika plattformar för samtal.
- ✿ Skolor – kontinuerlig uppföljning och återkoppling av överlämningar för att våra barn ska få en smidig övergång till skolan. Vi bjuder in berörda skolor (som inte tillhör vårt område) för överlämning av barn som ska börja förskoleklass.

Resultat

Så här, drygt 3 år efter att vi börjat arbeta utifrån 'Den utforskande spiralen' kan vi se resultat utifrån de sex punkterna hos flera olika parter; hos pedagogerna och den personal som är verksam på förskolan, hos vårdnadshavare samt hos barnen.

Barnens närvaro och vårdnadshavarnas förståelse för förskolans uppdrag

När det gäller resultat och förändringar som skett gällande barnen kan vi se att närvaron, dels i dagar på förskolan, dels i schemalagd tid, har förbättrats. Barnen är mer kontinuerligt på förskolan. Utöver kontinuiteten upplever vi att barnen till högre grad också följer de tider som är schemalagda (alternativt de tider som vi rekommenderar).

När det gäller direkta resultat kopplat till vårdnadshavare ser vi att vårdnadshavare har utvecklat en större förståelse för förskolans uppdrag och barnens utvecklingsmöjligheter. Vi har tidigare nämnt att vi arbetat med närvaron och att vi alltid kontaktade våra vårdnadshavare vid sen ankomst eller ej genomförd frånvaroanmälan. I början blev det många samtal och tydliga förklaringar till varför vi ringde (i vissa fall) varje dag, men här är vi trygga i vår förskolas roll och förtydligande av varför vi vill ha barnen på plats. Det innebär också att det sätter krav på oss som förskollärare att hålla en hög kvalitet med god undervisning och planering. Vi kan se att vårdnadshavare har utvecklat en förståelse för förskolans uppdrag och barnens utvecklingsmöjligheter. Exempelvis har vårdnadshavarna

förbättrat närvaron och gett oss pedagoger feedback på utvecklingssamtal att de genom våra förklaringar och den evidens vi lägger upp för lärande i dokumentationen, visar att förskolan är en lärande organisation. Vi har även fått återkoppling från pedagogerna i förskoleklass (i den skolan vi har nära samarbete med) att de ser stor skillnad på våra vårdnadshavare och att de har en helt annan förståelse för skolans roll och uppdrag jämfört med tidigare.

Pedagogernas medvetenhet, förståelse för sin roll och det gemensamma förhållningssätt och målbild

Pedagogerna har genom gemensam kompetensutveckling, reflektioner och diskussioner om de olika rollerna i verksamheten dels utvecklat en medvetenhet om sin roll i förhållande till förskolans uppdrag, dels utvecklat ett gemensamt förhållningssätt och målbild, i form av en personalhandbok. Det innebär att alla i organisationen kan vara delaktiga och göra vårt arbete begripligt och att alla pedagoger måste ha förståelse för det arbete vi ska genomföra och gemensamt bedriva. Alla som är och blir en del av vår verksamhet på förskolan ska följa och förhålla sig till dessa gemensamma överenskommelser om arbetsplatsen och hur vi vill vara och vart vi vill komma. Det innebär att pedagogernas mindset är kopplat till det gemensamma förhållningssättet vi har satt upp för vår arbetsplatskultur och vi kan se en tydlig skiftning i pedagogernas mindset i förhållande till både uppdrag och flexibilitet i vardagen.

En del i det arbetet som pedagogerna har lagt ner på att skapa en gemensam målbild har utvecklats till att innefatta en progressionstrappa för barnen. Att utveckla en gemensam progression för de olika åldersgrupperna på barnen i verksamheten leder till att pedagogerna är samstämmiga och har en tydlig målbild i sitt arbete och alla barnen kan utmanas på rätt nivå. Progressionstrappan utgår ifrån OECD:s och 21st century learners kompetenser (OECD, 2019). Den grundar sig i olika åldersgrupper och på vad barnen kan tänkas kunna från 1 års ålder till 6 års ålder när de lämnar förskolan. Detta måste dock ses utifrån ett individanpassat perspektiv där kompetenserna inte är helt linjära med åldern, det är progressionen över tid som är intressant. Ett exempel är nyckelkompetensen självstyrning:

1-2 år	3-4 år	5 år
Känslohantering Pedagogerna får stödja barnen i att identifiera och sätta ord på sina känslor.	Känslohantering Kunna identifiera olika känslor med hjälp av bilder och stöd. Att kunna leda sig själva och ta egna beslut utifrån ett antal givna val och kunna slutföra det man påbörjat.	Känslohantering Barnen ska kunna sätta ord på och reglera sina egna känslor. Att kunna leda sig själv, göra medvetna val och kunna bibehålla koncentrationen trots yttre stimuli.

När vi blir medvetna pedagoger och får ett konkret verktyg att arbeta utifrån (i detta fall progressionen) blir det också enklare att se både den utveckling som sker och vad som behöver vidareutvecklas.

Fördjupat relationsskapande i arbetslaget samt med barn och vårdnadshavare

Att skapa goda relationer var något som vi kände trygghet i, även om vi hela tiden fortsätter och är nyfikna på både barn och vårdnadshavare. I och med utvecklandet av personalhandboken har pedagogerna utvecklat ett gemensamt tänk om värdet av de positiva relationerna för att barnen ska kunna lära och utvecklas, så att barnets bästa alltid sätts i främsta rummet. Det innefattar alla som är en del av verksamheten, allt från pedagoger, vårdnadshavare, barn, administratörer, vaktmästare, samverkan med BVC etc. Utöver vårdnadshavarnas trygghet till relationen mellan deras barn och pedagogerna har vi även sett resultat i att vårdnadshavarna genom denna trygghet visar förtroende för pedagogerna att våga ta hjälp i sådant som kanske direkt inte kan ses som förskolans uppgift, exempelvis att vårdnadshavare har fått hjälp med att ordna bankID (som krävs för att lägga in schema för barnen). Svåra samtal är också något som har förändrats i och med relationsskapandet till vårdnadshavarna på förskolan. Vi upplever att det har skett en förändring i att ha svåra samtal med vårdnadshavare, exempelvis har vi på förskolan deltagit i ett projekt vid namn 'Expedition Hälsa' som handlar om barnens rätt till hälsa (inklusive sexuell hälsa). Det är ett ämne som kan vara känsligt för många men i och med relationsskapandet märker vi att vårdnadshavarna ger pedagogerna ett utökat förtroende för dessa svåra ämnen.

Barnens lyckande och synliggörandet av det

Eftersom pedagogerna börjat benämna och synliggöra barnens lärande kan vi också se att barnen kan synliggöra sitt eget lärande. Numera hör vi barnen benämna vad de lärt sig under dagen och/eller återkoppla till pedagogerna "*jag har lärt mig att läsa*" osv. De har även blivit varse om olika sätt att lära sig på, exempelvis att i undervisningen tränar vi på alla färdigheter som barnen ska utveckla utifrån Läroplanen för förskolan: lpfö 18.

Barnens olika sätt att lära och förståelse för att de lär sig

Pedagogerna har fått lära sig att vara öppna för barnens mångfald av sätt att lära och erbjuda varianter av alla dessa i undervisningen så att de fångar upp alla barn i sina lärprocesser. Numera har vi med oss frågan varför i nästan allt vi gör på förskolan för att försöka förstå barnen och var de är just nu. Att ha med sig frågeställningen både i direkt dialog med barnen såväl som i observation av dem, hjälper oss att begripliggöra vad som pågår. Pedagogerna måste nämligen fördjupa sin förståelse för barnen genom att vara nyfikna. På så vis undviker vi antagande av situationer och vi kan synliggöra vad barnen egentligen försöker förstå, kanske försöker barnen använda ett nytt sätt att lära sig, vilket du aldrig kommer att förstå om du gör ett antagande. Däremot kommer det kanske att synliggöras för dig om du har med dig frågan varför och faktiskt ställer den till barnen.

Ett annat perspektiv som vi har utvecklat under processen är att vi medvetandegör barnen på den undervisning som sker i verksamheten, vi säger inte lägre *“vi ska ha samling”* utan vi benämner det som undervisning. Att benämna det som undervisning innebär att vi medvetet riktar barnens lärsituationer mot direkta lärandemål i Läroplanen för förskolan: lpfö 18 (2018). För att medvetandegöra barnen behöver vi benämna och visa för dem vad det är.

Exempelvis när vi har undervisning kan vi inleda med att berätta *“idag ska vi lära oss om kretsloppet”*, det visar barnen att vi har ett tydligt syfte med undervisningen. När vi sedan genomfört undervisningen sammanfattar vi tillsammans vad vi har lärt oss *“idag har vi lärt oss att vattendropparna kommer ur molnet”* osv. Det är alltså inte bara undervisningen i sig som sker hela tiden som utvecklar barnens kunskaper och förståelse utan även pedagogernas förhållningssätt till att benämna verksamheten i förskolan hjälper till. Att både benämna vad det innebär att lyckas och vad det innebär att lära sig och hur vi har lärt oss gör att barnen kan bilda en uppfattning att de lyckas och lär sig samt hur det går till. Som Kaser & Halbert (2022, sid.58) själva uttrycker det: *“Målet med spiralen är att se till att alla elever kan tala om vad de lär sig och varför det är viktigt”*.

Genom att bli medvetna pedagoger och få ett konkret verktyg att arbeta med blir det också enklare att se både den utveckling som sker och vad som behöver vidareutvecklas. Vi har kontinuerliga SKA-dialoger under läsåret som är uppbyggda utifrån 'Den utforskande spiralen's tankesätt, att söka evidens och undvika antagande. När vi arbetar med våra kontinuerliga reflektioner, dokumentationer, planeringar och det systematiska kvalitetsarbetet, ställer vi oss frågorna utifrån Kaser & Halbert (2022): vad pågår för våra lärande? Hur vet vi det? Varför är det viktigt? Vi har med dem ständigt i vårt arbete som underlag för att söka evidens.

Utvecklat förståelsen för helheten och förskolans del i ett större sammanhang genom nätverk och samverkan med viktiga instanser

Vi har tidigare nämnt att vi i vårt relationsskapande ibland fått bortse från vårt uppdrag utifrån läroplanen och hjälpa och stödja föräldrar i andra sammanhang. Ett resultat som utvecklats utifrån verksamhetens behov och samverkan med andra instanser är att förskolan tillsammans med socialtjänsten genomför föräldrautbildningar. Här erbjuds relevanta ämnen för våra vårdnadshavare och familjer. Vilket är ett resultat i sig, att genom det fördjupade relationsskapandet som vi arbetat med upplever vi att vårdnadshavarna ger oss det förtroende att, dels prata med dem om föräldrautbildningar och känsliga ämnen och dels att de visar intresse för att vara med och närvara på en sådan utbildning genom förskolan.

Förskolan är inte en verksamhet isolerad från omgivningen och samhället som vi lever i utan är den första delen av utbildningssystemet. Genom att utöka vårt nätverk i staden skapar vi en stärkare organisation med struktur för att fånga upp situationer som kanske inte alltid upplevs som förskolans roll. Flera av våra kollegor är utbildade barnrättsstrateger, vilket

innebär att vi verkar för barnens rättigheter, ett arbete som kan anses självklart för oss som verkar i en organisation där barn är vår primära målgrupp. Att vara delaktiga i stadens nätverk för barnrättsstrategier innebär att vi samverkar med kollegor från 8 av stadens 9 förvaltningar. Tillsammans kan vi lyfta frågor som rör barn och gör varandra delaktiga i varandras perspektiv. Vi tar lärdom av varandra och utvecklar en annan förståelse för varandras arbete, vilket indirekt påverkar barnen för vi kan möta dem på ett annat sätt när vi har förståelse för exempelvis socialförvaltningens arbete och hur de möter barnen i sin verksamhet, liksom de kan möta barnen på ett annat sätt när de har en insyn i hur vi arbetar.

Slutsatser & diskussion

“Hur vet vi att barnen lär sig på vår förskola?”

Vi hittar inte på, brukar vår rektor säga. När vi startade med ‘Den utforskande spiralen’ var det lite skrämmande (eftersom det var något nytt), men det hindrar inte oss från att prova. Efterhands som vi lärt känna och utvecklat förståelse för ‘Den utforskande spiralen’, har vi tillsammans utvecklat metoder för att använda det. För vårt område blev ‘Den utforskande spiralen’ ett systematiskt och konkret sätt att förstärka det arbete som vi redan gjorde. ‘Den utforskande spiralen’ och vårt grunduppdrag i Skolverket (2018) går hand i hand. I Skolverket (2018) finns målen nedskrivna och vi som pedagoger har någonting att förhålla oss till och sträva mot, likväl som det står att:

“Rektorns ledning samt förskollärares ansvar för att undervisningen bedrivs i enlighet med målen i läroplanen och arbetslagets uppdrag att främja barns utveckling och lärande är förutsättningar för att utbildningen ska utvecklas och hålla hög kvalitet. En sådan utveckling kräver att rektorn och alla som ingår i arbetslaget systematiskt och kontinuerligt dokumenterar, följer upp, utvärderar och analyserar resultaten i utbildningen.”

Skolverket (2018) är ett dokument som lyfter fram de mål som vi har gemensamt i landet, medan ‘Den utforskande spiralen’ blir en fördjupning som i mångt om mycket har samma mål men också har hjälpt vår organisation att på ett konkret och systematiskt sätt strukturera upp vår verksamhet, vår dokumentation och det systematiska kvalitetsarbetet. Detta för att skapa likvärdighet i vårt område, ett fördjupat lärande hos barnen och en reell medvetenhet och förståelse hos pedagogerna för deras påverkan och delaktighet i barnens utveckling.

När man ser tillbaka på vår utvecklingsresa utifrån Fullans fyra punkter som är grundläggande för ett framgångsrikt skolsystem kan vi se att dessa utgångspunkter genomsyrat vår verksamhet. För flera år sedan skapade vi som organisation ett gemensamt mål och en vision för verksamheten, vilket berör både punkt ett och två i Fullans strategi för att skapa framgångsrika skolsystem. Vi har haft ett tydligt mål med vision som vi har hållit fast vid under flera års tid. Att ha ett gemensamt mål och vision har gjort att vi som

organisation alltid har ett gemensamt fokus att falla tillbaka på när vi reflekterar, problematiserar och analyserar både oss själva och vår undervisning. För som sagt, reflektera, problematisera, analysera och ompröva är något som har blivit en väsentlig del genom de frågor som vi tidigare har nämnt:

- ✿ Vad pågår för våra lärande?
- ✿ Hur vet vi det?
- ✿ Varför är det viktigt?

Att ha med sig det kontinuerligt i verksamheten har hjälpt oss att ständigt ha ett barnfokus i utveckling och lärande, men att samtidigt utveckla en förståelse för att det är vi som pedagoger, som genom handling och förhållningssätt påverkar både barnen och deras utveckling och lärande. 'Den utforskande spiralen' har gjort oss till medvetna, kritiska granskare av vår egen verksamhet, vad som pågår i den och vilken utveckling som sker, baserat på evidens och utan att göra antagande. Det innebär att det i början av resan kan upplevas som en personlig granskning, men i längden har det stärkt oss i vår förståelse för vår roll och den funktion vi har i vår profession i förhållande till barnens utveckling och lärande. Som vi skrivit tidigare, redan innan vår utvecklingsresa så kunde vi se att barnen lär sig i vår verksamhet, men att se den utveckling som sker på nära håll (som 'Den utforskande spiralen' faktiskt handlar om), utveckla en genuin förståelse för den och kunna se vår egen del i den, innebär också att pedagogernas såväl som barnens lärandeidentitet utvecklas, vilket bildar en stärkt, lärande organisation.

- ✿ Kan du namnge två personer som tror att det kommer att gå bra för dig i livet?
- ✿ Vad är det du lär dig just nu och varför är det viktigt?

Genom att koppla ihop barnens förståelse av dessa frågor och pedagogernas reflektioner kring frågorna kan både barnen lära sig att benämna och identifiera sitt lärande och pedagogerna får en faktisk evidens från barnen utan att behöva göra antaganden. Vilket leder oss till Ersgård (2016) beskrivning av Fullans fjärde punktpunkt, att undervisningen ska vara evidensbaserad. Inte nog med att barnen själva får vara delaktiga i sitt lärande och uttrycka sina röster, vi använder kontinuerlig dokumentation och kartläggningar för att synliggöra evidensen i verksamheten, vilket också är en tydlig skillnad från när vi startade.

Om man kort ska summera vår utvecklingsresa i några konkreta punkter om hur vi kan arbeta för att stärka barnens utveckling och lärande och att de själva blir medvetna om det, så gör vi det så här:

- ✿ Skapa goda, trygga relationer till både barn och vårdnadshavare
- ✿ Var tydliga med förskolans uppdrag
- ✿ Barnen måste vara närvarande vid förskolan för att de ska ske utveckling och lärande

- ✿ Gör barnen delaktiga i sitt eget lärande genom att benämna, synliggöra och utveckla deras förståelse för lyckande, lärande och hur man lär sig
- ✿ Ha ett gemensamt mål att arbeta för
- ✿ Arbeta med pedagogerna utifrån förståelsen för förskolans uppdrag och deras roll och uppdrag i relation till barnens utveckling och lärande
- ✿ Skapa tydliga strukturer för kartläggning, dokumentation och synliggörande av evidens i verksamheten
- ✿ Skapa ett gemensamt förhållningssätt i organisationen, skilj på person och funktion
- ✿ Se feedback, reflektion och dokumentation av din undervisning som ett verktyg att utvecklas för att skapa de bästa förutsättningarna för barnen att lyckas.

Referenser

- Dweck, C. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ersgård, J. (2016) *De fem stora*. Stockholm: Natur och Kultur
- Helsingborgs stad (2023) Verksamhetsplan för Helsingborg stads skolor läsår 2023/2024. Helsingborg: <https://intranat.helsingborg.se/wp-content/uploads/sites/3/2023/06/verksamhetsplan-for-hss-lasar-2023-2024-1-230621.pdf>
- Kaser, L. & Halbert, J. (2012). *Leading through spirals of inquiry*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Källhage, S. & Malm, J. (2018) *Uppdrag undervisning – struktur och arbetsglädje i förskolan*. Stockholm: Gothia fortbildning
- Le Fevre, D., Timperley, H., Twyford, K. & Ell, F. (2020). *Leda professionellt lärande - utifrån adaptiv kompetens*. Lund: Studentlitteratur AB.
- OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030. <https://oecd.org>
- Pihlgren, S, A. (2017) Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket

Ökad didaktisk medvetenhet i förskolan - en analys av förståelsen av teoretiska begrepp och lekresponsiv undervisning

Henriette W Lundberg och Anne Dagner, Lunds kommun

Sammanfattning

Vi ville få syn på om och hur kunskapen om lekresponsiv undervisning och dess teoretiska begrepp ökat pedagogernas medvetenhet om sin roll i undervisningen. Undervisningskravet i förskolan kräver ökad kunskap om didaktik och olika didaktiska modeller. Vi ser att användandet av de teoretiska begreppen stärker yrkesspråket och professionen kring yrkesrollen. Begreppen är medvetandegörande. Vid implementeringen av lekresponsiv undervisning och begreppen så upptäckte vi att vi inte hade tillräcklig kunskap om didaktik och de didaktiska frågorna. Genom ett misstag eller att först göra ett dåligt val, upptäckte vi vad vi inte kunde och vad vi behövde bli bättre på och kunde därmed rikta förbättringsinsatserna. Genom fördjupande samtal och workshop med kritiska vänner, får vi möjlighet att analysera vårt resultat och först då ser vi vad vi lärt oss och vad vi inte lärt oss.

Nyckelord: Lekresponsiv undervisning, didaktik, fördjupning, teoretiska begrepp, utveckling

Inledning/Bakgrund

Vårt rektorsområde består av tre förskolor med nio avdelningar, fem avdelningar och tre avdelningar. Alla ingår i samma förbättrings och utvecklingsarbete. Vi har blandade samtalsgrupper med lärande samtal för förskollärare och barnskötare från våra tre förskolor. Samtalsledarna fördjupar sina kunskaper i olika kollegiala forum, såsom workshops, inläsning av texter, lärande samtal och förbereder uppgifter för samtalsgrupperna.

Det är i dessa samtalsgrupper som vi fördjupar oss i olika förbättringsområden. Det är i våra kollegiala forum som vi ökar pedagogernas förståelse för sin egen roll, ökar den didaktiska medvetenheten och ökar förståelsen för barnens lärande process. I förskolan har vi inga uppnående mål, men dock ett undervisningskrav. Det är av vikt att vi i förskolan har dessa forum för att öka medvetenheten kring hur barn lär sig och hur vi kan undervisa barnen på bästa vis. Det är i dessa forum som vi i rektorsområdet också kritiskt granskar orsaker och påverkansfaktorer kring vårt utvecklingsarbete.

Vi har introducerat lekresponsiv undervisning, förkortas LRU, och dess teoretiska begrepp i undervisningen genom blandade samtalsgrupper från våra tre olika förskolor (Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 9). De lärande samtalen har letts av våra egna samtalsledare. Lekresponsiv undervisning är en lekbaserad didaktisk modell för undervisning i förskolan

(Magnusson & Samuelsson, 2023, s. 19). Modellen tar utgångspunkt i lek initierad av barn eller pedagog och består av medvetna handlingar i förhållande till respons och tillhörande teoretiska begrepp. Utvecklingspedagog, rektor och samtalsledare i samtalsgrupperna har haft avgörande betydelse för spridningen av modellen, begreppen och därmed för vår kvalitetsutveckling. I läsårets avslutande helhetsanalys har pedagogerna i sina arbetslag analyserat undervisningen i förhållande till bland annat de teoretiska begreppen, och vi kan skönja en ökad förståelse för den didaktiska medvetenheten och för betydelsen av pedagogens delaktighet i leken och undervisningen.

I och med vårt fördjupade arbete med lekresponsiv undervisning har vi planerat våra undervisningsupplägg i samplaneringar och samvärderingar. Dessa formulär används med utgångspunkt i de didaktiska frågorna, vad, hur, varför, vem, vilka och var. I skrivandet av samplaneringarna har vi blivit varse att det finns ett behov att öka kunskapen om didaktikens betydelse för undervisningen och förståelsen för de teoretiska begreppen och de didaktiska frågorna. Denna utvecklingsartikel kommer beskriva hur kunskapen om undervisning har ökat genom att använda de lekresponsiva didaktiska begreppen.

I lekresponsiv undervisning ingår de teoretiska begreppen intersubjektivitet, alteritet, metakommunikation och som om/som är, för att kunna förstå och använda modellen. I vårt deltagande i nätverket ULF – verksamhetsnära forskning, i samarbete med Malmöuniversitet, har vi också prövat tre andra didaktiska modeller: variationsteori, pragmatisk teori och poststrukturell teori, alla med sina tillhörande teoretiska begrepp. Vi var representerade av rektor och tre pedagoger. Detta till skillnad från andra kommuner och förskolor som deltog med alla pedagoger i sitt rektorsområde eller alla från en förskoleenhet.

Anledningen till att vi valde att fördjupa oss i just lekresponsiv undervisning är först och främst att vi tycker det är en bra modell för förskolan. Den ger fina möjligheter till undervisning med utgångspunkt i lek. Dessutom var det den modellen som vi i vårt rektorsområde fördjupade oss mest i under vår ULF medverkan. Det är ett stort arbete att implementera en didaktisk modell på flera olika förskolor i många arbetslag och om pedagogerna dessutom inte varit med i ULF nätverket så har de ingen förförståelse för den didaktiska modellen. I denna artikel kommer också implikationer fram på att modellen inte är så enkel att ta till sig, ackommodera och förstå fullt ut, om man inte analyserar och använder sig av analysresultatet i fortsatta fördjupande samtal och implementering.

Genom vår verksamhets prioriterade mål om pedagogens ökade yrkesskicklighet och medvetenhet i sin undervisande roll får medvetenheten om de didaktiska valen en avgörande betydelse. "Didaktik kan sägas vara lärares professionsvetenskap och syftar till att stödja lärarna att göra genomtänkta val i relation till undervisning" (Vallberg, Holmberg, Löf, & Stensson, 2020, s. 47). Vårt prioriterade mål är valt utifrån de förbättringsområden som vi har identifierat i vårt föregående års systematiska kvalitetsarbete.

I vårt fall har vi fördjupat oss i just lekresponsiv undervisning och kommit fram till att vi tycker att man borde använda sig mer av den metoden i undervisningen. I boken *Den lekande undervisande förskolläraren - Lekresponsiv undervisning i praktiken* står att läsa om utmaningar med utvecklingsarbete, som i det här fallet implementering av lekresponsiv undervisning. Titeln är talande och beskriver LRU på ett bra sätt. Man menar att tid till reflektion är ett problem i förskolan och att alla står på olika utgångspunkt i att ta till sig en ny modell. Intressant är att man i boken också reflekterat över att man måste förstå om det verkligen är lekresponsiv undervisning som bedrivits (Ståhl, Gylling, & Hermansson, 2023, s. 141). Det stämmer överens med våra erfarenheter. Vi märker en osäkerhet kring modellen och vi vill genom vårt utvecklingsarbete tillsammans stärka våra insikter om modellen och begreppens betydelse för undervisningen.

Med hänsyn till de didaktiska frågorna i samplaneringen, så har vi sett att pedagogerna bland annat, inte förstod att formulera VAD frågan. Det är i VAD frågan vi förklarar vad vi vill rikta undervisningen mot, vad vi vill att barnen ska lära (Vallberg, Holmberg, Löf, & Stensson, 2020, s. 57). Dessutom ville vi bli bättre på att beskriva VARFÖR, vårt syfte med de valda handlingarna och varför vi vill att barnen ska lära sig något visst. HUR frågan är pedagogerna bra på, men val av metoder smyger sig ofta in under de andra didaktiska valen också. Vi ville renodla vår didaktik, så att det först och främst skulle bli förståeligt för pedagogerna själv, för att bättre kunna rikta undervisningen och för att barnen ska få den undervisning som de behöver för sin utveckling och för att vi ska kunna förklara och beskriva undervisningen, för barnen, oss själva och för vårdnadshavare. Detta med didaktiska frågor är ett annat parallellt utvecklingsområde som våra förskolor jobbat med. Målet och syftet är att öka pedagogernas yrkesskicklighet genom kunskap och medvetenhet om de didaktiska begreppen och dess betydelse för undervisningen. "Flerstämmighet och variation av olika alternativ för undervisning och lärande, som de olika teoriinformerade undervisningsuppläggen representerar, kan också tolkas som mer gynnsamt för demokrati och för hållbarhet, än uteslutande ensidiga, entoniga och indoktrinerande val som inte ifrågasätts och reflekteras över" (Vallberg, Holmberg, Löf, & Stensson, 2020, s. 53). Kan vi se en bestående förändring i förhållande till begreppen och hur? Lärande och förändrat lärande är två olika saker och Dack beskriver dilemmat att göra en bestående förändring (Katz & Ain Dack, Lisa, 2017, s. 27).

Problemformulering

Hur har kunskapen om lekresponsiv undervisning och de teoretiska begreppen ökat pedagogernas medvetenhet om sin roll i undervisningen?

Metod

Vi har använt och analyserat två arbetslags **samplaneringar och samvärderingar**. Vi använder dessa för att bilda oss en uppfattning om hur två olika pedagoger förstått och använt begreppen i undervisningen. Samplaneringar och samvärderingar skrivs på arbetslagens reflektionstid och det är av stor vikt att ta tillvara den tid som finns till rådighet.

Vi ser så goda effekter av vårt systematiska reflekterande och trots det så dyker det då och då upp arbetslag som inte viktat reflektionstiden. "Att reflektera över handling innefattar att analysera vanetänkande" (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 68).

Dessutom står arbetslagens **helhetsanalyser** som en fond till det valda utvecklingsprojektet. Det är i helhetsanalyserna som effekterna av årets undervisning blir synliga och även dragna genom vårt analysverktyg. Vi har i detta fall tittat på hur frekvent de teoretiska lekresponsiva begreppen nämns. Det är olika från arbetslag till arbetslag och vissa använder frekvent alla begreppen och förklarar med hjälp av dessa sin undervisning, till skillnad från andra som knappt benämner begreppen i sin helhetsanalys.

Workshop

Vi har också använt oss av workshops. Dessa hålls kring de teoretiska begreppen och samplaneringar och samvärderingar med arbetslagsledarna på den stora förskolan. Under workshopen kommer pedagogerna agera kritiska vänner på varandras dokumenterade undervisningar med fokus på begreppen. Diskussionen efteråt kommer vi att spela in, så att vi kan transkribera och analysera samtalen efteråt. Varför har vi egentligen valt att fokusera på metoden workshop med kritiska vänner? Det är i det sammanhanget som vi kan dela erfarenheter och det var workshop vi hade provat med fördel, tidigare. Robinson beskriver att om förändring ska lyckas så måste ledare fokusera på att förstå de arbetssätt de vill förändra och de alternativ de vill introducera (Robinson, 2021, s. 41). Vi ville öka förståelsen och medvetenheten kring vad begreppen gör för undervisningen och vi gör det genom att reflektera tillsammans och reflektera tillsammans.

Kritiska vänner är en del av workshopen. Att vara kritisk vän kräver mod och tillit mellan kollegor. Som kritisk vän, så som Wennergren och Nehez beskriver det, ger man professionell respons till kollegan i sin utvecklingszon. Både dialog och reflektion kräver aktivt lyssnande (Nehez & Wennergren Ann-Christine, 2020, s. 15). Vid andra tillfällen då vi använt metoden kritiska vänner så har vi kommit varandra närmre och vi skulle vilja påstå att metoden hjälper till att skapa en samarbetande kultur (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 146). Vi håller med författaren om att i en samarbetande kultur får pedagogiska frågor stort utrymme och att lärarna lättare kan driva utvecklingsarbete på egen hand.

På workshopen informerade jag, utvecklingspedagog, och rektor om syftet med att kollegialt granska våra dokument och samtala kring våra insikter. "Syftet med kollegial konstruktiv återkoppling är att hjälpa varandra att känna igen kvalitet och bidra till lärande och utveckling" (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 66). Vi pratade också om vad vetenskaplig grund är, att kritiskt granska och pröva modeller för att söka efter förklaringar och aspekter i relevant forskning

Vi ställer problemformuleringen som arbetsfråga till pedagogerna:

Hur har kunskapen om de didaktiska begreppen ökat pedagogernas medvetenhet om sin roll i undervisningen?

Det är ovanstående problemformulering vi vill se implikationer på i workshopen. Vi informerade också om metoden att vara varandras kritiska vänner. Klarar vi av att vara kritiska mot oss själva och våra vänner? Vi vill ju gärna vara sådana lärare som kollegialt undersöker vardagspraktiken och att vi känner att vi kan misslyckas och tillsammans lära oss av våra erfarenheter, att vara varandras kritiska vänner (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020, s. 68). Då vår rektor är ledande och aktiv i vårt undersökande arbetssätt så ville vi också understryka betydelsen av samarbetet mellan lärarna och rektor.

Tre olika undervisningar med samplaneringar och samvärderingar har valts ut för att vara diskussionsmaterial under vår workshop kring lekresponsiv undervisning och didaktiska begrepp. Det är några månader sedan pedagogerna jobbade aktivt med dessa undervisningsupplägg utifrån de medvetna didaktiska valen. Vi delade in pedagogerna i tre triader och de fick cirka 35 minuter till diskussion i triaderna. Som sagt så fick förskollärarna utgå från våra problemformuleringar men också efter dessa följande frågor:

-  Kan ni identifiera lekresponsiva begrepp där det inte är benämnt? Skriv in dessa i samplaneringen och samvärderingen.
-  Hur kan vi se att vi använt de lekresponsiva begreppen för att kartlägga undervisningen och lärandet?
-  Hur visar de lekresponsiva begreppen att pedagogerna är deltagande i undervisningen?
-  Hur tänker ni kring de lekresponsiva begreppen och en tillgänglig undervisning och barn med särskilda behov?
-  Skriv om samplanering och samvärdering om ni tycker det behövs.

Vi återsamlades och hade en gemensam genomgång av triadernas diskussioner. Man tyckte att tiden var knapp och att det var mycket intressant att fördjupa sig i kollegors arbeten. Att vara kritisk vän kändes mer bekvämt nu, efter att ha provat det vid ett par andra, tidigare tillfällen.

Resultat och analys

Genom att ha lyssnat genom pedagogernas egna tillbakablickar på bruk av de lekresponsiva begreppen så kom det fram nya implikationer på utveckling och utmaningar! Om det lekresponsiva begreppet inte redan är nämnt så har man inga svårigheter att sätta in rätt begrepp på rätt ställe. Pedagogerna har fått utökade kunskaper om sin egen förståelse för vad begreppen står för genom kollegialt lärande. När pedagogerna granskar och analyserar tillsammans så ser man också problem och förbättringsområden tydligare. Vi gör en jämförelse med elevers reflektion kring sin förståelse av bråk i boken "Kollegialt lärande, resan mot framtidens skola" (Wennergren, 2022, s. 58). Först när eleverna gemensamt engagerade sig i att granska och analysera så kunde problemen identifieras. Så var det även för våra pedagoger.

Två olika analyser:

I den första granskningen av samplanering och samvärdering ser vi att pedagogerna verkligen mästrar begreppen. Man vet vad begreppen står för och vad begreppen tillför i undervisningen. Ann Pihlgren skriver om att använda yrkets abstrakta begrepp som en viktig del av det professionella förhållningssätt som yrket omfattar. Genom gemensamma begrepp kan vi reflektera över det yrkesmässiga som händer i undervisningen och utveckla det vidare (Pihlgren S, 2022, s. 155). Begreppen ingår numera i våra pedagogers dagliga yrkesspråk och begreppen har berikat pedagogernas medvetenhet kring undervisningen. Vi ser också att även om alla begreppen tas hänsyn till så lämnas ändå inte utrymme för respons i den lekresponsiva undervisningen. Både begrepp och respons måste finnas för att det ska vara en lekresponsiv undervisning. Det vi har sett är att vissa pedagoger assimilerar till en pedagogroll man sedan innan känner igen sig i. Assimilera är synonymt med att göra "likadant som tidigare". Pedagogen möblerar om i det lekresponsiva och utesluter det responsiva inslaget för att kanske ge instruktion i stället, som man är van att göra i sin invanda pedagogroll. Som sagt, både begrepp och respons måste finnas för att det ska vara en lekresponsiv undervisning.

I det andra exemplet ser vi att pedagogerna förstår det lekresponsiva fullt ut, begrepp och respons ingår och man använder speciellt begreppet alteritet i ett stort omfång. Man har ackommoderat, tagit till sig denna nya modell och gjort den till sin. Alteriteten för leken och undervisningen framåt och alteriteten lämnar stort utrymme för fantasi och föreställningsförmåga, som om / som är begreppet. En pedagog använder tex. begreppet alteritet frekvent, till skillnad från de andra i vårt urval. Intressant med begreppet alteritet är att det är det begreppet som tar gemensamma aktiviteter i en ny riktning, riktar lärandet mot ett nytt lärande och rent faktisk så är det ju det undervisning går ut på. Det didaktiska hantverket byggs upp av didaktiska val och undervisning som slipats och prövats över lång tid (Vallberg, Holmberg, Löf, & Stensson, 2020, s. 51). Det är i också i utrymmet för respons som alteriteten blommar ut. Där ges möjligheter för att gå nya vägar och pröva allt det som är oprövat. I det andra exemplet lämnas också stort utrymme för delaktighet och inflytande för barnen, över sin egen undervisning. Dessa pedagoger har förstått vikten av att vara responsiva och att lämna plats till responsen.

Hur har projektet ökat pedagogernas medvetenhet om sin roll i undervisningen?

Bland annat ser vi att begreppen stärker yrkesspråket och professionen kring yrkesrollen och undervisningsuppdraget. Vi har fått vidgade kunskaper om didaktik. Pedagogerna känner sig starkare i sin yrkesroll genom det professionella språket och man kan använda detta språk mer nyanserat. Begreppen används för att beskriva något som vi inte haft ord för tidigare. Lärarna har tillgodogjort sig ett yrkesspråk som man inte haft tidigare, och det ändrar deras syn på undervisning, begreppen är medvetandegörande. När lärarna använder begreppen sker det förändring i lärarnas medvetande. Pedagogerna kan föra en dialog kring begreppen och de kan identifiera begreppen i andras samplaneringar och samvärderingar.

Pedagogerna kan föra ett resonemang kring begreppen och de kan samtolka även om man inte är överens. Pedagogerna kan göra innehållet inkluderande tex. att Bockarna Bruse tar sig ny skepnad i trädgårdssnäckor i stället, barnen ges utrymme att använda och associera till sina förkunskaper från tidigare projekt. Snäckorna "slajmar" över bron och en skata blir ett hot för snäckorna i stället för trollet som vanligtvis vill äta upp bockarna som brukar gå över bron. Genom leken befästs kunskap.

En intressant aspekt av att föra in en ny didaktisk modell och att arbeta med lekresponsiv undervisning och begreppen är att pedagoger utefter sin egen individuella utveckling, bland annat språkligt, använder begreppen i olika omfång.Handledning är här a och o. Det hade behövts mer handledning i att förstå modellen. Ljudupptagning och filmning i ett tidigare skede i utvecklingsprocessen hade antagligen bjudit på tidigare indikationer om vad som behövde utvecklas.

Slutsatser och diskussion

Vad är det mer som utvecklar kvaliteten i förskolan? Vi vill mena att fokus på undervisning och barns lärande tillsammans med ett vetenskapligt innehåll är det som ligger till grund för en god kvalitet. Det finns mycket annat som måste finnas för att medvetenhet kring undervisning ska kunna utvecklas, såsom kontinuerlig reflektion i arbetslag, en arbetsorganisation som fungerar, att varje pedagog ser sin roll och sitt ansvar i att driva arbetet vidare. Att vi lyfter blicken och inte låter oss fångas in av trevlighetskulturer. I en trevlighetskultur bekräftas uppfattningar ytligt i gemensamma samtal och att samtal som leder till fördjupad förståelse såsom ackommodation är sällsynt (Katz & Ain Dack, Lisa, 2017, s. 95). Författarna skriver också att vi inte gärna ifrågasätter praktiken, då det uppfattas som att ifrågasätta personen. Detta kring trevlighetskulturen är i vissa fall ett problem på våra förskolor. Det hindrar professionaliteten.

Det är en del kollegor och pedagoger som påpekat att det var ett dåligt val att först implementera lekresponsiv undervisning och inte först fördjupning i de didaktiska frågorna. Vi ger dem givetvis rätt! " Faktum är att misstag ger oss en form av återkoppling, och vi kan inte lära oss någonting utan den här typen av återkoppling" (Katz & Ain Dack, Lisa, 2017, s. 115). Dock var det genom vår utveckling, vårt misstag, som vi blev uppmärksammade på att vi behövde fördjupade kunskaper om lekresponsiv undervisning och full förståelse för dess tillhörande pedagogiska begrepp. Genom denna erfarenhet kunde vi rikta en insats som verkligen ökade vår medvetenhet kring hur vi använder de lekresponsiva begreppen och undervisningsmodellen. Vi vill mena att vår satsning på förståelse för de didaktiska begreppen och de medvetna didaktiska valen har varit avgörande för en ökad kvalitet i undervisningen och inte minst så har pedagogernas yrkesskicklighet ökat då de har blivit bättre på att rikta undervisningen, förklara undervisningen och skruva upp kvalitén i sin undervisning. Vi har också funderat över varför man inte i högre utsträckning använder de väl fungerande didaktiska modeller som finns? Tex, Pragmatisk modell, variationsteoretisk modell, poststrukturell modell och lekresponsiv modell.

Undervisnings kravet i förskolan är förhållandevis nytt och även om många pedagoger uttrycker att de känner sig förtrogna med undervisning som begrepp, kan vi se att fördjupning och åter fördjupning lyfter upp undervisning som begrepp i en högre dimension. Att använda didaktiska modeller mottas ibland med att "detta gör vi redan", men vi har inga ord för det, kan inte beskriva det. När vi använder de lekresponsiva begreppen så gör vi det utifrån våra egna tolkningar och reflektioner. Vi kan se att när dessa tankar och reflektioner sammanstrålar och fördjupas kommer dimensionen att vår undervisning blir mer medveten och med detta får undervisningen högre kvalitet och gynnar barnens lärande.

Referenser

- Grimm, F. (2020). *The First Teacher as the Elephant in the Room – Forgotten and hidden teacher leadership perspectives in Swedish schools*. Research in Educational Administration and Leadership. Umeå: Umeå univeristy.
- Gyllander Torkildsen, L., & Nehez, J. (2020). *Utvecklingsprocesser i förskola och skola* (1:4 ed.). Lund: studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2013). *Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem Strategier och metoder* (1:3 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Katz, S., & Ain Dack, Lisa. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande, Framgångsstrategier och utvecklande motstånd* (1 ed.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Magnusson, M., & Samuelsson, I. p. (2023). *Den lekande undervisande förskolläraren lekresponsiv undervisning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Nehez, J., & Wennergren Ann-Christine, A.-C. (2020). *Drivkraft för kollegialt lärande Observationer med MOSO och kritiska vänner*. Centrum för lärande, kultur och samhälle (CLKS).
- Pihlgren S, A. (2022). *Förskolläraren som pedagogisk ledare. En praktika*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). *Forskning om undervisning och lärande*. https://forskul.se/wp-content/uploads/2019/03/ForskUL_vol7_nr1_2019_s7-22.pdf.
- Robinson, V. (2021). *Förbättring i en förändringstrött skola. Ett undersökande tillvägagångssätt* (1:4 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Roth, A.-C. V. (2023). *Flerstämmig kvalitet*. In G. Åsén, *Perspektiv på sytematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2015). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Retrieved mars 30, 2023, from <http://www.skolverket.se>
- Ståhl, C., Gylling, C., & Hermansson, H. (2023). *Implementering av lekresponsiv undervisning - fyra rektorer berättar*. In M. m. Samuelsson, *Den lekande undervisande förskolläraren - Lekresponsiv undervisning i praktiken* (pp. 135-142). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg, A.-C., Holmberg, Y., & Lööf, C. (2020). *Didaktik - flerstämmig undervisning i förskolan* (1:2 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Wennergren, U. B.-C. (2022). *Kollegialt lärande Resan mot framtidens skola* (1:6 ed.). Lund: Studentlitteratur AB.

