



SYNTES25

Utvecklingsartiklar från Lärarnas
skolutvecklingskonferens 2025

FoU Skola

SKÅNES
KOMMUNER 

Innehållsförteckning

Förord – Ett år av lärande	3
-----------------------------------	----------

Malin Bardenstam, FoU Skola

Erkännande som pedagogiskt verktyg	8
---	----------

Cherie M. Frydkjär, Malmö stad

Fantasi i rörelse: hur Virtual Reality stödjer elevers skriv-process	22
---	-----------

Nelli Holm, Burlöv Kommun

Fördjupningspass; ett sätt att utforma och utveckla idrottsämnet för allas bästa	38
---	-----------

Mikael Gustafsson, Hässleholms kommun

Förskolläraren som språklig förebild -(hur) en liten insats gör stor skillnad	58
--	-----------

Josefin Svegart, Ängelholms kommun

Hundervisning ett lustfyllt lärande	74
--	-----------

Cecilia Åkesson, Jeanette Willby, Lunds kommun

Läskraft: Läsning inleder lektionen - att bygga läslust och studiero på åk 1, gymnasie	90
---	-----------

Johanna Borg, Ida Ohlsson, Sofia Viking

Förord – Ett år av lärande

Malin Bardenstam, FoU Skola

Lärarnas skolutvecklingskonferens ägde rum den 6 mars 2025 i Svedala. Här möttes 360 deltagare från 22 skånska kommuner och flera fristående aktörer samt deltagare från andra delar av Skåne! Med presentationer och kritiska frågor kring undervisning bidrog många lärare och förskollärare med perspektiv på undervisning. Utifrån ett tjugotal utvecklingsarbeten inom förskola, grundskola, anpassad grundskola och gymnasieskola diskuterade och problematiserade vi undervisning.

Dagen inleddes och avslutades med Keynotespeakers om relationellt lärande respektive filosofiska perspektiv på lärandets gränser och mätbarhetens begränsningar. Det gav tankar vidare!

LSK25 i Svedala var den femte upplagan av konferensen. Den började i Lund 2017, fortsatte i Hässleholm 2019, tog en digital form under pandemin 2021, och återförenade oss i Landskrona 2023. Idag är vi en etablerad mötesplats där praktik möter forskning, där lärare, förskollärare, forskare och rektorer tillsammans diskuterar, analyserar och bygger ny kunskap utifrån kritiska frågor om undervisning i Skåne.

Nu SYNTES25! Artiklarna i den här skriften är ett år efter konferensen. De är ett år av lärande. Några av presentatörerna från LSK25 tog chansen att vidareutveckla, analysera och fördjupa förståelsen av sin fråga. Tillsammans med forskarutbildade lärare från hela Skåne har de arbetat, tänkt, läst, analyserat och diskuterat sin fråga i relation till forskning om undervisning. Tack lärare, förskollärare och rektorer för er analys! Tack forskarutbildade lärare för ert stöd i processen!

Varför Lärarnas skolutvecklingskonferens? Varför SYNTES?

Att fortsätta analysera och lära om undervisning är en av skolans största och mest komplexa uppgifter. Skollagens krav på att utbildningen ska vila på beprövad erfarenhet, evidens och vetenskaplig grund slogs fast redan 2010 (2010:800).

Likväl finns det fortsatt utmaningar i att bygga undervisning utifrån ovanstående skrivning. Bland annat visar Skolinspektionens rapport *Lärares kompetensutveckling* (2022) 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. Skolinspektionen lyfter fram att det blir en utmaning för den enskilda

läraren när nyvunna kunskaper om undervisning saknar strukturellt stöd i verksamheten för att omsätta dem i undervisning.

Också Peter Johannessons avhandling *Lärares lärande i gränslandet mellan skolans och vetenskapens praktiker - aktionsforskning som socialt lärande* belyser vidare utmaningar i vårt gemensamma lärande om undervisning. Johannesson lyfter fram behovet av att det inte räcker att vi delar erfarenheter – vi måste också skapa strukturer för reflektion och analys för att vårt gemensamma lärande också ska bli ett verktyg när vi arbetar vidare med undervisning. (Johannesson, 2025)

Elna Sivhed visar också i sin avhandling *Vetenskapligt beprövad erfarenhet: Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet* (2025) att vi behöver arbeta vidare i mötet praktik och forskning. Sivhed lyfter fram viken av att bygga beprövad erfarenhet som en förutsättning för vetenskapligt förhållningssätt men menar också att hon utifrån sin studie kan se ett stort behov av att de båda begreppen både behöver förhandlas och omförhandlas.

I sin avslutning efterlyser hon fler dialoger med praktiken och en större integrerad kunskapsproduktion i mötet mellan praktik och forskning. Hon betonar vikten av att hålla praktiken i fokus för sin analys. Lärare riskerar annars, menar Sivhed, att reduceras till passiva mottagare av forskning när de i själva verket bör ingå som en aktiv part. (Sivhed, 2025)

Vi har fortsatt arbete att göra i mötet praktik och forskning. Lärarnas skolutvecklingskonferens och SYNTES25 är en mötesplats och en arena där vi kan arbeta vidare! Vi bygger ny kunskap om undervisning genom lärares frågor och erfarenhet i dialog med forskning.

Förbättra förutsättningarna för analys

Analys sker dock inte på en dag – och inte bara på en konferens eller genom en artikel. Hur skapar vi förutsättningar för ett vetenskapligt förhållningssätt till undervisning under hela läsåret?

Här nedan ger vi några exempel som man inom utbildningsforskning ser som väsentliga:

Bygg långsiktiga lärandeprocesser: Skapa tid och strukturer för kontinuerlig analys – inte bara punktinsatser. Lärande är en process och inte ett projekt (Johannesson,2025, Sivhed,2025 Skolinspektionen,2022).

Stärk professionella lärgemenskaper: Utveckla kollegiala forum där kritiska frågor får plats. Våga utmana varandra – med tillit som grund. Ha fokus på elevers lärande och bjud in elever i analysen av undervisning (Johannesson, 2025, Andersson, 2025).

Utveckla ett gemensamt språk: Förhandla om begrepp och skapa en delad förståelse. Det är grunden för att kunna analysera undervisning tillsammans (Johannesson,2025)

Integrera forskning i vardagen: Var nyfiken! Ge utrymme och tid för att ta del av kritiska perspektiv och vetenskapliga artiklar om undervisning och spegla, diskutera och problematisera forskning mot praktik (Sivhed 2025, Johannesson, 2025, Bornemark, 2018).

Skapa lokala och regionala gemenskaper: Forskarutbildade lärare kan fungera som nav för kunskapsbyggande och som stöd för kollegialt lärande. (Sivhed, 2025)

Lärarnas skolutvecklingskonferens är inte slutpunkten – den är startpunkten för ett arbete som vi gemensamt fortsätter varje dag: i klassrummet och vidare i analysen av undervisning under ett läsår.

Tillsammans bygger vi analys och ett vetenskapligt förhållningssätt. Nästa gång ses vi i Ystad!

Ett år av lärande framför oss!

Malin Bardenstam,

Vetenskaplig ledare FoU Skola

Skånes Kommuner

Lund 19 december 2025

Referenser

Andersson, E (2025) Hur kan lärare och elever förbättra utbildningen tillsammans? "Demokratisk skolförbättring och betydelsen av lärares kollektiva vanor", I: *Forskning og forandring*.7(1).

Bornemark: *Det mätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*, Volante.

Johannesson, P (2025) Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice, Göteborgs universitet.

Sivhed, E (2025) Vetenskapligt beprövad erfarenhet Lärares kunskapsbehov i relation till ULF-initiativet, Lunds universitet.

Skolinspektionen (2022) *Lärares kompetensutveckling - Skolor och huvudmäns strategiska arbete med kompetensutveckling inom gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning*, Skolinspektionen.

Erkännande som pedagogiskt verktyg

Cherie M. Frydkjär, Malmö stad

Sammanfattning

Hur möts Anne-Lise Løvlie Schibbyes och Berit Baes forskningsundersökningar om ett erkännande bemötande, läroplanens föreskrifter och min undervisning? Är det främjande för elevernas lärande och utveckling eller en utopi? I min studie har jag valt att se närmare på hur elever i min förskoleklass agerar och arbetar med att skapa en matematikuppgift genom en nyfiken, öppen och tillåtande tillgång. Jag önskade att undersöka hur deras arbetsprocess kan kopplas till det erkännande som pedagogiskt verktyg och om detta är gynnsamt för eleverna. Genom min studie observerar jag både förväntade och nya reaktioner, ageranden och tillvägagångssätt hos eleverna.

Utifrån min studie kan jag se hur elevernas självförtroende i lärandet ökar genom erkännande som pedagogiskt verktyg. De har fått större självinsikt och därmed större självmedvetenhet, vilket i sin tur har lett till detta ökade självförtroende. Detta gav eleverna den önskade tron på att de kunde ta sig an matematikutmaningen och lösa den genom användning av sina inlärd kunskaper.

Nyckelord

Erkännande som pedagogiskt verktyg, förskoleklass, självförståelse, självinsikt, självförtroende, matematik.

Inledning

Att undervisa i F-klass är mycket givande och stimulerande, men kan också vara utmanande. Den här texten handlar om hur erkännande pedagogik kan användas för att möta och stimulera elever samt stärka deras självinsikt och självförståelse för sina förmågor och tillkortakommanden.

De senaste åren har storleken på mina klasser legat på runt 26–28 elever i klassen. Detta har varit relativt jämnt fördelat på lika många pojkar som flickor och med flera elever med svenska som andraspråk. Det har funnits ett mindre antal elever med särskilda behov, detta i form av olika diagnoser, språkstörningar med mera.

Denna form av klassammansättning ger en stor spridning av behov, utvecklingsnivåer samt förmågor, kunskaper och utmaningar i klassen, vilket återigen ställer större krav på mig som lärare. Det gäller att i mitt uppdrag bemöta alla elever med samma inbjudan till lärande och utveckling, men utan extra tid för förberedelse, kartläggning, etcetera. Därför är det helt essentiellt att jag under all tid arbetar differentierat.

För ungefär 18 år sedan började jag fördjupa mig i ordet och fenomenet *erkännande som pedagogiskt verktyg*. Begreppet har sina rötter i Anne-Lise Løvlie Schibbyes och Berit Baes forskning kring det erkännande. I sin forskning beskriver de hur det erkännande mera bör användas som ett sätt att vara tillsammans på, och mindre som ett kommunikationsmedel, där vi kommunicera på ett särskilt sätt för att uppnå ett önskat resultat.

Mitt intresse för det erkännande har tagit avstamp i olika perspektiv, funderingar och förståelser för vad det erkännande innebär samt hur vi kan använda oss av detta som pedagogiskt redskap i vårt dagliga arbete med och i interaktion med våra elever, såväl som kollegor och vårdnadshavare.

Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att presentera min tolkning av det erkännande som pedagogiskt redskap och synliggöra vilka förmågor som eleverna därigenom kan utveckla i en sådan erkännande motiverad undervisning. Detta gör jag genom att presentera och analysera elevernas arbete med en matematikuppgift. Mina frågeställningar är därför:

- Hur agerar och arbetar eleverna med den givna matematikuppgiften?
- Hur kan deras agerande relateras till den erkännande pedagogiken?

Teoretisk bakgrund

Enligt Schibbye är det viktigt att tillåta "Tanken om individens naturliga rätt till sin erfarenhet är central" (Schibbye 1996 s. 531, i egen översättning) och Bae förklarar det så här:

Inom denna förståelse av relationer antas erkännande bidra till kontakt med och stärkande av individers relationer med sig själva; utveckla förtroende för att deras egna erfarenheter och tankar är giltiga. Ömsesidigt erkännande bidrar till en relation där båda parter ges möjlighet att framstå som jämlika subjekt, där parterna kan byta perspektiv i meningen att förstå hur saker upplevs ur den andres synvinkel, utan att förlora kontrollen över sin egen. (Bae, 2003, i egen översättning).

Med andra ord handlar det erkännande om att ingå i en likvärdig och ömsesidigt respektfull relation där båda förmår sig se och förstå varandra och även kan byta perspektiv på så sätt att man under en kort stund kan se den aktuella situationen med andras ögon. För att förtydliga detta grundläggande förhållningssätt, har jag valt att utgå ifrån fem (5) grundvärderingar. Dessa är: acceptans, bekräftelse, empati, likvärdighet och respekt. Jag vill kort beskriva dessa grundvärderingar för att skapa en gemensam förståelse för hur jag uppfattar dem.

Acceptans

Acceptans handlar om att kunna acceptera och bli accepterad. Acceptans eller att acceptera någon eller något innebär att vi godtar någon eller något. Alltså vi är okej med den, dem eller det. Det betyder inte att vi är överens, gillar eller liknande - utan bara att vi godtar, alltså att vi accepterar. Detta gäller även också när andras acceptans riktas mot dig, dina ord, handlingar och agerande. Detta förhållningssätt går också hand i hand med Baes (2003) yttrande kring att ge alla parter möjlighet att framstå som likvärdiga.

Bekräftelse

Bekräftelse handlar om att uttrycka samtycke eller acceptans. Med andra ord handlar bekräftelse om att ge en indikation på att jag har hört dig, sett dig och förstått vad du säger eller vill. Så inte en indikation på om jag håller med dig eller inte - utan en öppenhet att låta dig leda mig in i ditt uttrycksuniversum, både verbalt och icke-verbalt, och bara vara en observatör, nyfiken, sökande och mottaglig för det du vill presentera

för mig. Bekräftelse tar med andra ord utgångspunkt i Schibbye (1996) tankar om allas rätt till egna erfarenhet.

Empati

Empati handlar om att kunna sätta sig in i en eller flera andras situationer eller platser. Om att kunna förstå en annan persons upplevelse eller känsla i en given situation, alltså att uppriktigt kunna förstå utan att nödvändigtvis påstå sig veta, känna till eller faktiskt känna den andras känsla.

Empati handlar inte om att kunna känna exakt samma känslor som den person vi står mitt emot, utan snarare att vi kan märka, känna igen, förstå och leva oss in i dennes känslor, situation eller plats. Vi måste med andra ord kunna urskilja insikten om vad som är våra egna känslor och vad som är andras. Schibbye (2002) lyfter fram förutsättningarna för empati och hur viktigt dessa är vid ett flertal tillfällen.

Likvärdighet

Likvärdighet handlar om att vi, våra ord, förståelse och handlingar är lika mycket värda. Detta gäller även om vi inte ser på det med samma ögon. Likvärdighet är därför inte detsamma som lika: vi kan vara oeniga, men våra uttalanden, tankar, resonemang, förståelse med mera kan ändå vara lika viktiga och lika värdefulla. Det är därför viktigt att inte förväxla likvärdighet med jämlikhet eller att något är likt/ detsamma som.

För att uppnå likvärdighet behöver vi ömsesidig respekt. Det gör vi genom en bekräftelse på att vi måste acceptera att vi har ett lika viktigt budskap, vilket inte nödvändigtvis betyder att vi är överens. Denna förståelse för hur viktigt och grundläggande likvärdighet är för den enskildas utveckling och självförståelse är, omtalar både Schibbye och Bae i deras böcker såväl som i flera av deras artiklar (1996, *Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon*, 1988, *På vej i en anerkendende retning*).

Respekt

Respekt handlar om en ömsesidig önskan att visa varandra hänsyn och att tillåta såväl sig själv som andra sina rättigheter. Många upplever tyvärr att respekt handlar mer om en oro eller rädsla för någon eller något. Här är det mycket viktigt att poängtera att

respekt **aldrig** får förknippas med ångest eller rädsla för någon eller något - auktoriteter i synnerhet.

Respekt är och ska ha ett värde. Detta gör vi genom att visa dig själv och andra hänsyn samt tillåta både dina egna och andras rättigheter. Enligt Bae (1985, 1988) tar det erkännande avstamp i bland annat respekt.

Sammanfattning av mina fem grundvärderingar

Erkännande är det som i all sin enkelhet och samtidiga komplexitet skapar en grund för utveckling och välmående genom den likvärdighet samt ömsesidighet som bör finnas mellan de berörda parterna. Vår status är därför inte väsentlig. Inte heller har vår auktoritet något med en välfungerande erkännande relation att göra. Här handlar det i grund och botten om att möta varandra med en öppenhet och vilja att erkänna både mångfald, förmågor, resurser, kompetenser och personligheter.

Vi skapar lagar för, och motiverar varandra till, självförståelse och självinsikt.

För att uppnå den erkännande relationen säger Schibbye att vi behöver lyhördhet. Vidare beskrivs hur och en sådan lyhördhet kräver rymlighet, det vill säga att man behöver vara öppet för det den andra uttrycker (Schibbye, 1988). Bae menar att lyhördhet till stor del handlar om metakommunikation (Bae, 1985, 1987). Bae förtydligar metakommunikation så här:

Dessa förmedlas icke-verbalt, genom ögonkontakt, tonfall, kroppshållning etc. och antyder något om personens känslor i förhållande till det som sägs. Metakommunikation säger också något om personens förväntningar på sig själv och vad de förväntar sig av andra. När verbal kommunikation tolkas tillsammans med icke-verbal kommunikation kan vi få information för att förstå avsikten eller innebörden av ett budskap, d.v.s. förstå den andra personen utifrån dennes erfarenhetsvärld. (Bae, 1996)

För att möjliggöra erkännande relationer behöver vi enligt Schibbye vara självreflexiva och självavgränsande. (Schibbye, 2002) Som självreflexiv förhåller du dig objektivt till dig själv - du har förmågan att ställa dig utanför och observera dig själv. Självavgränsande innebär att du kan skilja och sortera mellan vad som är dina och andras upplevelser (Schibbye, 2002)

Erkännande pedagogik i min undervisning

För att skapa en erkännande och tillåtande miljö bland mina elever, behöver jag skapa möjlighet för att varje elevs förutsättningar och utvecklingsnivå erkänns och accepteras. För att skapa en erkännande och tillåtande miljö bland mina elever, behöver jag säkerställa att varje elev får möjlighet till egen reflektion, nyfikenhet och förståelse som grundar sig i deras egen utveckling och självinsikt.

Jag behöver enligt Schibbye (2002) bemöta varje elev med acceptans av förmågor, bekräftelse av prestation, empati för aktuell utveckling, förståelse för likvärdighet och respekt för kunskaper. Detta genom att tillåta eleverna att själva uttrycka vad, hur, när, etcetera de upplever sina lärandeprocesser. Jag ska med andra ord inte bedöma dem som människor, utan ha fokus på hur och var deras lärandeprocesser är här och nu samt stötta dem i det.

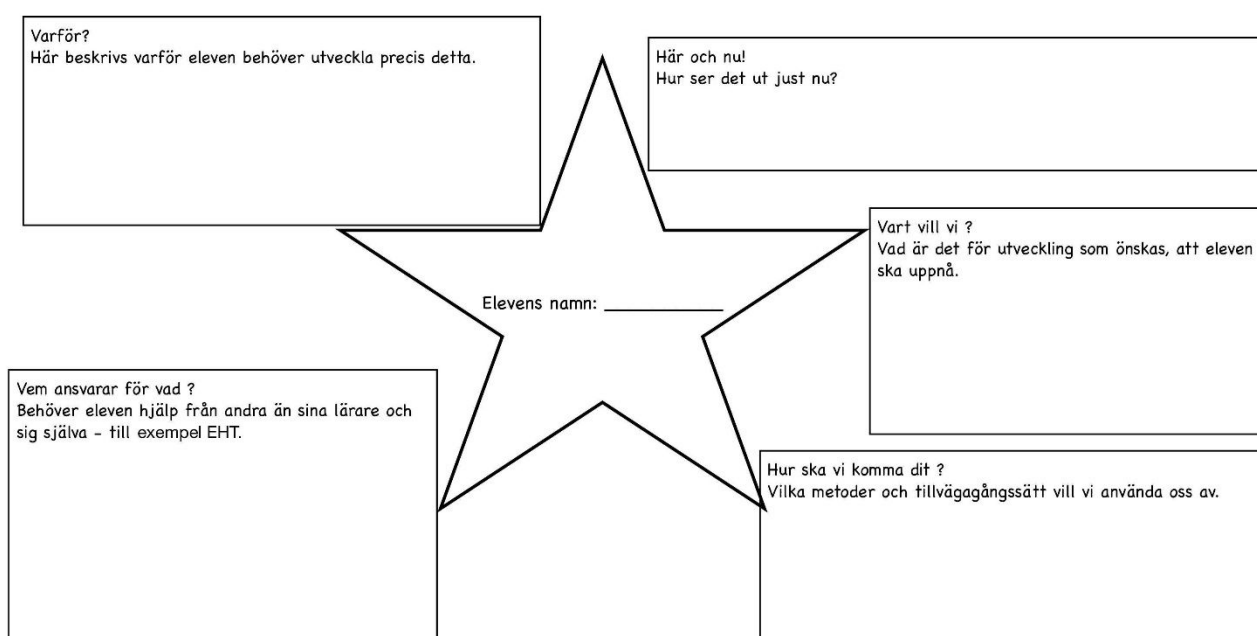
I alla mina lektioner finns det en genomgång eller presentation, utrymme för eftertanke, funderingar och spekulationer, praktiskt görande och återkoppling på det vi har jobbat med. Jag presenterar till exempel begreppet *dela*, sedan frågar jag eleverna om det är någon som skulle vilja förklara vad de tror det kan betyda.

De elever som önskar dela sina förklaringar på begreppet med oss andra, får nu möjlighet att göra detta, utan att jag eller någon annan får kommentera, innan jag sedan sammanfattar och förklarar. Genom min sammanfattning och förklaring kommer eleverna själva kunna konstatera om de har förstått begreppet eller ej. Det blir nu möjligt att ställa frågor som kan hjälpa eleverna att förstå och/eller konstatera, om de verkligen hade tänkt rätt. Därefter sätter eleverna igång med den praktiska delen, där de ska jobba med begreppet i en eller annan uppgift, och när detta är klart, får eleverna möjlighet att berätta för klassen vad de har gjort, hur de gjorde det och varför.

Jag använder också mig av vad jag kallar en stjärnmodell (*fig: 1*) för att skapa tydlighet kring elevernas utveckling, samt dokumentation via elevarbete som bland annat kan vara praktisk och/eller verbal redovisning. Denna modell är medverkande till att säkra en självutvecklande process hos eleverna. Den har under tiden också givit möjlighet till ömsesidiga funderingar, lärandeprocesser, självinsikt och respekt såväl som acceptans för andras förståelse för och/eller syn på utmaningen i arbetsförloppet.

(*fig 1: Stjärnmodellen*)

Stjärnmodellen



The diagram consists of a central five-pointed star. Inside the star, the text "Elevers namn: _____" is written. Surrounding the star are five rectangular boxes, each containing a question and a prompt for documentation. The boxes are positioned at the top-left, top-right, middle-right, bottom-right, and bottom-left relative to the star.

Varför?
Här beskrivs varför eleven behöver utveckla precis detta.

Här och nu!
Hur ser det ut just nu?

Vart vill vi?
Vad är det för utveckling som önskas, att eleven ska uppnå.

Hur ska vi komma dit?
Vilka metoder och tillvägagångssätt vill vi använda oss av.

Vem ansvarar för vad?
Behöver eleven hjälp från andra än sina lärare och sig själva - till exempel EHT.

Metod

För att kunna få syn på de förmågor som eleverna kan utveckla genom det erkännande som pedagogiskt verktyg, har jag i denna text undersökt och analyserat hur de arbetar med en matematikuppgift.

Som utgångspunkt valde jag att i första hand låta eleverna själva skapa en matematikuppgift utifrån tre (3) krav:

1. Den skulle ta utgångspunkt i dagens tal.
2. Den skulle innehålla olika matematiska begrepp som vi tidigare hade arbetat med.
3. Alla skulle få möjlighet att bidra med sina tankar och funderingar.

Denna uppgift skulle göras i rutnät. Allt laborativt material var tillgängligt, och den skulle lämnas in i slutet av skoldagen. Jag ville med denna matematiska uppgift få syn på om eleverna faktiskt kunde använda sina kunskaper. Hade de fullt förstått sina egna kompetenser, kunde de avläsa sina kamraters förmågor och sedan få ihop en samverkan utifrån gemensamma färdigheter. För att ge dessa processer frihet att utvecklas, fick eleverna ett grupprum att jobba i under en hel skoldag. De hade fri tillgång till allt önskat material och kunde ta hjälp av varandra. Jag var observatör under hela förloppet, ibland på nära håll och ibland på distans. Jag gjorde anteckningar och inspelningar som jag sedan analyserade och granskade för att få syn på elevernas tillvägagångssätt samt faktiska förmågor och nivå av självinsikt.

Anledningen till att jag enbart agerade observatör under detta förlopp var att jag ville få en förståelse för vad eleverna hade med sig av kunskaper och insikter samt hur de använde sig av dessa. För mig låg utmaningen i att låta mig överraskas utan att direkt ställa en fråga som kunde guida dem mot hur de kunde göra. Det var ytterst essentiellt för både eleverna, deras process och min observation, att jag under hela processen enbart var den nyfikna observatören, som genom elevernas handlingar och diskussioner fick syn på just detta samt eventuella andra svar här och där i förloppet.

Resultat och analys

I denna del beskriver jag först hur eleverna arbetade med matematikuppgiften. Sedan följer en analys av hur deras agerande kan relateras till den erkännande pedagogiken.

Elevernas arbete med matematikuppgiften

Eleverna valde att starta upp med varvet runt, där de alla fick taltid och utrymme för att dela med sig av sina tankar och funderingar kring sin utmaning. När alla hade fått taltid, ritade de upp en skiss, eller vad de kallade en *kom ihåg plan* (mindmap) med sina olika teckningar, formuleringar och meningar. Efter en längre diskussion kom de till en överenskommelse om vad de tyckte var viktigt att ha med i den slutliga uppgiften.

Därefter ritade de upp ett rutnät och började rita och skriva vilken del av uppgiften varje rum skulle innehålla av uppgiften.

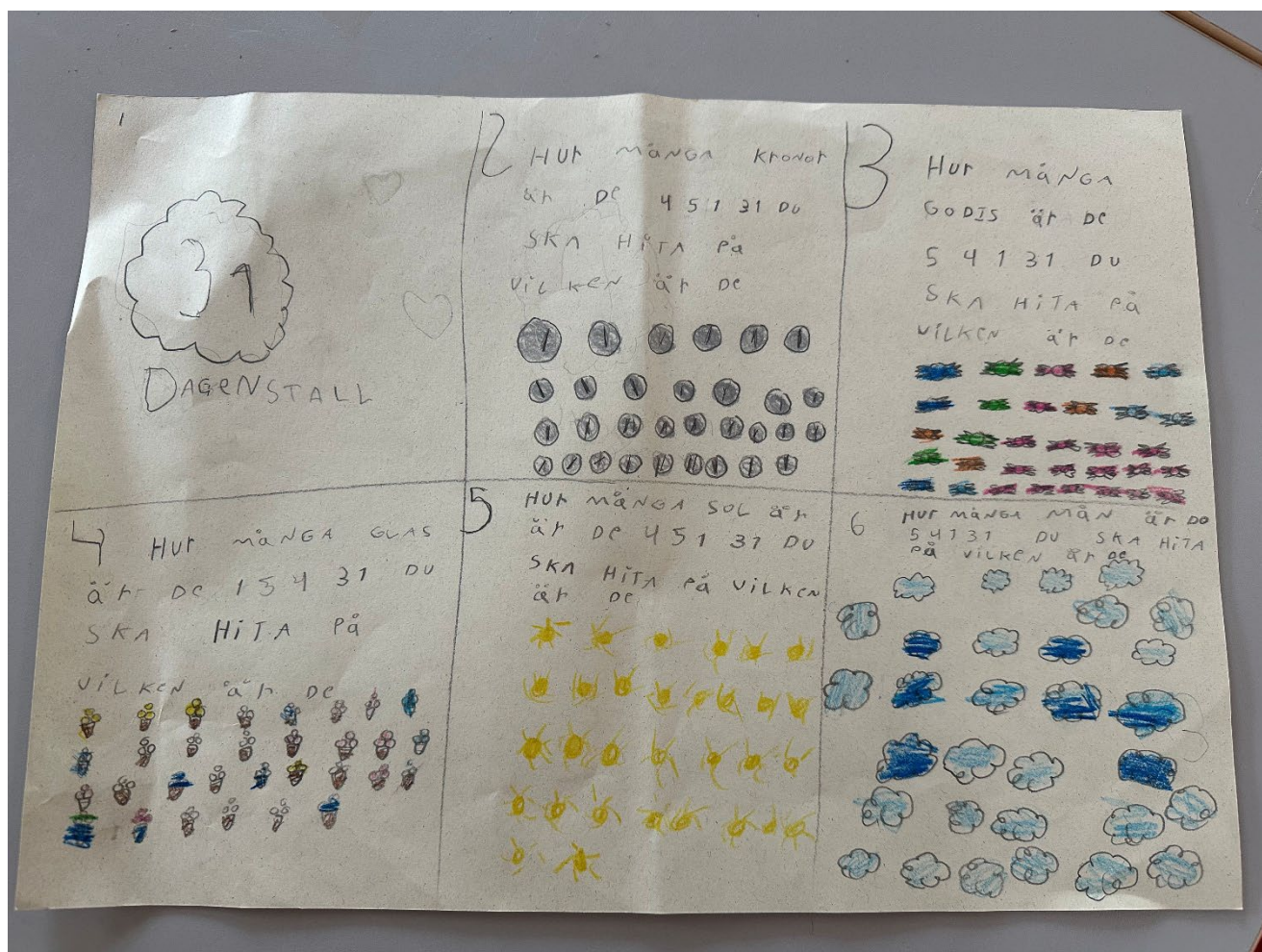


Fig 2: Matematikuppgift

Alla eleverna var delaktiga utifrån sina förmågor. De fördelade det som skulle göras, såsom att skriva och formulera meningar som på ett (utifrån en sexårings perspektiv) tydligt sätt beskrev vad de förväntade sig i de olika delarna av uppgiften. Andra höll koll på den röda tråden och sist men inte minst sammanfattade de vad de hade skapat. De använde sig av inlärd matematiska begrepp samt termer, och de lyssnade aktivt på varandras idéer och funderingar. De resonerade tillsammans och lämnade gemensamt uppgiften i slutet av dagen.

Min förståelse av elevernas arbetsprocesser

Eleverna var medvetna om att de själva skulle skapa denna uppgift och därför inte kunde ta emot hjälp från andra än sig själva, varandra och allt de hade lärt sig. Det blev

snart tydligt att eleverna var fullt kapabla att lösa denna utmaning själva. Deras förmåga att lyssna på varandra och ingå i aktiva diskussioner översteg även mina förväntningar. De skapade en struktur för sin utmaning direkt; alla var delaktiga utifrån sina egna förmågor och fokuspunkter. Det var tydligt att eleverna ingick i vad Schibbye ville kalla för självreflexiva och självavgränsande relationer som på alla sätt och vis var likvärdiga. Denna observation var delvis överraskande för mig. Gruppen bestod av elever som presterade över nivå som vanligtvis förväntas av barn i förskoleklass (5-6 år). Trots detta hade jag antagit att en eller två elever skulle inta en mer styrande position än övriga, vilket inte visade sig stämma. Alla var lika involverade, engagerade och motiverade. Ingen höll tillbaka, och jag upplevde det som om att alla vågade bjuda in med förslag och idéer till utformning, innehåll och krav på hur den slutliga uppgiften skulle se ut.

Jag hoppades på att få se en viss grad av ett erkännande relationsarbete, vilket jag bevitnade. Eleverna uppvisade en fin självinsikt och självförståelse och vågade även detta till den grad att de kunde ingå i den reflexiva formen, där självavgränsning kom till uttryck genom en, för mig, fin form av metakommunikation.

Slutsatser och diskussion

Utifrån mina frågeställningar om hur elevers agerande och arbete kan relateras till den erkännande pedagogiken ser jag genom mina observationer både på lektionstid och i de inspelningar (inspelningarna är enbart av elevernas arbete samt ljudinspelningar) jag har gjort samt i elevernas redovisningar och återkopplingar, att det tydligt syns att eleverna vinner på den erkännande tillgången. Det blir, när jag använder stjärnmodellen till att kartlägga elevernas arbetsprocess med matematikuppgiften, tydligt att se deras progression. Det gäller såväl inom matematikförståelsen såväl som deras medvetenhet kring hur de använder sig av det erkännande som verktyg gentemot varandra.

Eleverna ger både sig själv och andra utrymme

Till exempel, rymmer eleverna ett lugn som tillåter dem att låta alla komma till tals innan de på riktigt sätter igång med dagens utmaning – de går varvet runt och lyssnar samt tar in varandras tankar och funderingar.

Att denna rymlighet finns, syns bland annat genom att eleverna gör en mindmap (för eleverna en komma ihåg karta) där de skriver och ritar det de tycker de sedan ska ha

med i uppgiften, alltså inte bara sina egna tankar och funderingar utan även sina kamraters. Detta kan betraktas som tecken på att eleverna ger varandra och sig själv det utrymme de behöver för att uttrycka sig, dela tankar och komma med idéer, och som i sin tur också visar deras ökade självförtroende. I och med eleverna ges och får detta utrymme av varandra, medverkar det också till att eleverna blir bättre medvetna om vad som är deras förmågor och brister.

Huruvida vi kan mäta detta som en självkänsla kan alltid diskuteras, vi kan konstatera elevernas beteende uppvisar, att de vågar ställa upp när andra behöver hjälp i såväl förståelse som i de utförande momenten, och de får lättare för att beskriva samt förklara, även om de ibland söker efter ord så ger de inte upp, utan använder andra ord eller gester för att förklara.

Elevernas bidrag till processer och det att bli självgående

Om vi tar ett steg tillbaka till stjärnmodellen så tar den avstamp i varje elevs personliga, sociala och kunskapsmässiga utveckling, där vi ser på *här och nu*, *vart vi vill komma* samt *hur vi ska komma dit*. När jag satte in denna elevgrupp i min stjärnmodell så var en gemensam utgångspunkt för dem, att de alla var välformulerade, självständigt tänkande och det utanför de förväntade ramarna, de hade en ökad förmåga att omsätta sina tankar till ord och handlade härutifrån. Detta var deras *här och nu*; jag ville komma åt att eleverna skulle kunna använda sina kunskaper i sitt presterande utan, att de blev självgående i sitt eget arbete, till exempel i elevdiskussioner och formuleringar. För att jag enligt stjärnmodellen skulle kunna identifiera vart deras *vart vill vi komma* fanns, fick eleverna denna matematikutmaning.

Genom elevernas diskussioner med varandra, deras sätt att hantera matematikuppgiften på och deras resonering, kunde jag dokumentera att de bemästrade dessa kompetenser. Stjärnmodellens *hur* blir elevernas arbetsprocess med matematikutmaningen.

Likvärdighet och inkludering

Enligt Schibbye (1996; 2002) och Bae (1988) är det av avgörande vikt att bemöta alla elever utifrån likvärdighet, där både lärarens kunskaper samt elevernas perspektiv och process ges utrymme. Lgr22 föreskriver också att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning - *undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov* (Läroplanen Lgr22).

Min studie kopplar dessa likvärdighetsperspektiv och processer med förståelse för min roll som lärare i relation till elevernas utveckling av sina egna lärande moment samt deras självinsikt och självförståelse av sina förmågor och/eller brister. Det blir, med andra ord, ytterst essentiellt att tillåta elevernas processer och agera guide för dem utifrån deras utveckling samt förståelsenivå och motivera deras lust till självförståelse och självinsikt steg för steg i deras, elevernas utvecklingsprocess samt tillägnelse av lärande.

Till exempel motiverar jag eleverna till att både lyssna på andra och själva uttrycka hur de upplever matematikuppgiftens utmaning. Så med tanke på min frågeställning om hur eleverna vill agera och arbeta med den givna matematikuppgiften, kan det alltså konstateras att eleverna agerar med stort engagemang samt självförtroende, där de alla arbetar utifrån egen och inkluderar andras förståelse, förmågor och perspektiv.

Elevcentrerad interaktion och språk

Vidare kan jag, i relation till tidigare, se hur dessa elever också blev utmanade i sina förmedlingsförmågor. De behövde tänka till för att uttrycka sig på ett sådant sätt att alla deras kamrater förstod vad de menade, när de redovisade sin uppgift för klassen. Det blev tydligt för dem, att de behövde hitta synonymer för vissa ord för att kunna förklara vad de precis menade. På det sättet kunde deras kamrater, som ännu inte hade förstått alla delmomenten i matematikuppgiften, också förstå vad de pratade om. Till exempel använde de ordet rutnät och fick förklara det så här: "Vi har delat in pappret i flera fönster." Jag kan alltså, med min studie, dra slutsatser om att även de övriga eleverna gynnades av denna form av undervisning. Detta eftersom lärandemomenten blev elev-elev och de ömsesidigt anpassade sina tillgångar till varandras utvecklingsnivå. Därmed blev hela undervisningens likvärdighet ännu mer tydlig genom ökat självförtroende och med det, ökad självinsikt samt självförståelse.

Lugnt och tillåtande socialt klimat

Något annat jag tycker mig se med det erkännande tillvägagångssättet är att jag har en större studiero och därmed en lugn arbetsmiljö i klassrummet. Detta bjuder in ett ökat engagemang under genomgångar och eget arbete (elevernas eget arbete).

Eleverna bär även med sig dessa erfarenheter utanför klassrummet. Till exempel upplever jag att eleverna under rasttid på skolgården blir mer observanta på varandra och varandras behov. De tar större eget ansvar för sina ord och handlingar samt blir

mer medvetna om hur deras ord och handlingar påverkar andra. Detta har medfört tydligare dialoger mellan eleverna, en ökad lust och förmåga att lyssna på varandra, vilket ger en ökad möjlighet för dem själva att kunna hantera samt lösa olika konflikter och utmaningar under skoldagen, både i och utanför klassrummet.

Några avslutande reflektioner och tankar framåt

Under denna studies gång gick jag igenom många reflektioner och funderingar. Bland annat blev det tydligare att flera elever gynnades av det erkännande som pedagogiskt verktyg, vilket elevgruppens arbete och genomgång av deras matematikuppgift visade.

Eleverna blev mer motiverade under detta upplägg och även mer motiverade gentemot sina klasskamrater i detta processförlopp. Eleverna själva uttryckte, att det hade varit roligt och kändes som en lek. De uttryckte att de gärna ville göra det igen. Deras engagemang höjdes markant och de blev alltmer medvetna om sina egna förmågor och/eller tillkortakommande.

Jag arbetar kontinuerligt med erkännande tillgång i relation till förskoleklassens elever och mitt arbete, reflektioner och bearbetning av undervisningen fortsätter år efter år. Det blir allt tydligare för mig att elever på alla utvecklingsnivåer, med och utan diagnos, responderar väl på denna erkännande tillgång. Detta ses genom en sund ökning i elevernas personliga utveckling såväl som i deras sociala och kunskapsmässiga utveckling.

Det erkännande som pedagogiskt verktyg har använts i både Norge och Danmark genom flera decennier och med stor framgång för barn och ungas utveckling. De senare åren har fokus även riktas mot relationspsykologi och relationspedagogik. Mina funderingar vidare handlar om hur vi skulle kunna förena det erkännande med den relationella pedagogik och vilken påverkan samt betydelse det skulle ha för våra elevers utveckling i Sverige?

Det essentiella i det erkännande är att det erkännande bemötande inte får förväxlas med positiv välvilja, ros eller beröm, utan att vi möts i ett likvärdigt ömsesidigt erkännande. Ett sådant erkännande bemötande och pedagogiskt tillvägagångssätt kräver observanta, lyssnande och relationsbyggande vuxna som kan stärka våra elevers självförståelse samt självmedvetenhet. Genom detta arbetssätt kan vi främja deras lärande och, med det deras utveckling på alla nivåer.

Om jag ser tillbaka på min studie, ser jag ett behov av att ta reda på om det erkännande och det relationella pedagogiska arbetssättet i kombination kan gynna eleverna och deras utveckling ännu mer.

Referenser

Bae, B. (1985). *Hvor er oplevelsen?* Rapport fra et forprosjekt, Barnvernsakademiets Skriftserie, nr. 4/85, Oslo.

Bae, B. (1987). *Selvutvikling og relasjonserfaringer i barnehage* – fra et forprosjekt i Nordisk pedagogikk, nr 3 s. 140–150.

Bae, B. (1988). *På vej i en anerkendende retning*, översatt av Ulla Lindberg, Social kritik 88/2003.

Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmagt og barns selvopplevelse*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr 4, s.212–227.

Schibbye, A.L. Løvlie (1988). *Familien: Tvang eller mulighet, om samspillo g behandling*, Oslo: Universitetsförlaget.

Schibbye, A. L. Løvlie (1996). *Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon?*

Schibbye, A. L. Løvlie (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skolverket (2022, 2025). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr22.

Fantasi i rörelse: hur Virtual Reality stödjer elevers skrivprocess

Nelli Holm, Burlöv Kommun

Sammanfattning

Denna studie syftar till att utforska på vilka sätt eleverna upplever att Virtual Reality (VR) påverkar deras motivation i skrivprocessen, genom forskningsfrågan "Hur upplever elever i årskurs 2 att VR bidrar till deras motivation i deras skrivprocess?". Motivation definieras i denna studie som en närhet till fantasi och kreativitet. När elever upplever att de har inflytande över sitt lärande, ökar deras motivation och därmed även en benägenhet att använda sin fantasi. I studien genomförs den kvalitativa metoden intervjuer, urvalet är 4 elever i årskurs 2. Empirin analyserades med en innehållsanalys. Resultatet från analysen visar att samtliga respondenter i denna studie upplevde att VR ökade deras fantasi i skrivandet. Den tematiska analysen fick fram följande meningsbärande enheter: fantasi, hitta på själv, beskriva, jag som bestämmer. Eleverna ansåg att deras motivation ökade då de fick bestämma själva vad de skulle skriva om inom ramen för uppgiften kopplat till bilden i VR. Det finns dock andra faktorer att ta i beaktning vid i studiens resultat, så som exempelvis att det var fler pedagoger på plats under projektets gång vilket ger eleverna mer tid med pedagog.

Nyckelord

Virtual Reality, motivation, fantasi, skrivprocess, Barndomssociologiskt perspektiv

Inledning

Men det är det ju bara jag som bestämmer. – elev, 8 år.

Vad sker när vi utmanar den vedertagna pedagogiken? När vi vågar öppna dörren för verktyg som sällan finner sin plats i klassrummet? Kan dessa oväntade redskap inte bara förändra undervisningens form, utan även vidga horisonten för lärande och ge oss nya insikter, nya sätt att se världen? Det är just detta som denna syntes avser att undersöka.

Enligt läroplanen för grundskolan, Lgr22, förväntas elever uppnå specifika kunskapskrav innan avslutad årskurs 3, vilka innefattar följande:

Eleven skriver enkla texter med läslig handstil och med digitala verktyg. I texterna använder eleven stor bokstav, punkt och frågetecken samt kan stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter. De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning.

Dock står det i läroplanen att det inte enbart handlar om att lära elever att skriva korrekt, utan att använda skrivandet som ett **redskap för lärande, kommunikation och identitetsskapande**. Genom skrivandet får barn verktyg att visa sin röst, ett sätt att påverka, berätta och göra sig förstådda.

Under höstterminen 2022 hade jag och min kollega varsin årskurs 2. I dessa två klasser genomförde vi ett skrivprojekt som heter *Trollkarlen*, och under detta projekt syftade undervisningen att sikta mot ovanstående mål från Lgr22. I projektet Trollkarlen skrev eleverna en kapitelbok med fasta teman och frågor till varje kapitel att skriva om. Under projektets gång upptäckte vi att eleverna inte var motiverade att skriva. Detta togs i uttryck genom att eleverna sa att de inte kunde komma på idéer och handling, samt att de enbart skrev korta icke beskrivande texter. Det fattades en tydlig inledning, handling och avslutning i elevernas berättelser, vilket innebär att eleverna inte uppfyllde kriterierna från Lgr22 som nämns ovan.

Eleverna hade även svårt att sätta i gång sin skrivprocess och de var inte motiverade att skriva. Eleverna kunde inte sätta sin fantasi i rörelse. Vi ville därför hitta sätt att motivera eleverna i deras skrivprocess, ett sätt att sätta fantasin i rörelse. Detta var därmed en kunskapslucka som jag ville undersöka djupare för att kunna stötta eleverna att sträva mot läroplanens mål.

Parallellt med denna insikt var jag och min kollega på ett föredrag om att använda VR som pedagogiskt verktyg i undervisningen. Vi ansåg att detta verktyg möjligen skulle kunna ha potential att motivera eleverna. Detta ville vi undersöka vidare, och sökte därför stöd av Burlövs kommuns kvalitetsteam. Under våren 2023 genomförde vi skrivprojektet som vi kallade *En Öde Ö* tillsammans med pedagoger från kvalitetsteamet.

Under detta arbete skrev eleverna en kapitelbok med 5 kapitel. Inför varje kapitel fick eleverna se en bild i VR-glasögon som var kopplad till det kapitlet skulle handla om. I likhet med projektet Trollkarlen innehöll även i detta projekt en fast ram med teman och frågor att följa till varje kapitel. Vid varje skrivtillfälle hade eleverna tillgång till VR-glasögon med kapitlets bild, för att kunna hitta tillbaka till upplevelsen av kapitlet. Inför varje nytt kapitel och därmed ny bild, fick eleverna en tillbakablick på det föregående kapitlet genom att titta på föregående bild i VR. Vid projektets slut hade samtliga elever i båda klasser färdigställt varsin bok med fem kapitel.

Syfte och frågeställning

Studien syftar till att utforska på vilka sätt eleverna upplever att VR påverkar deras motivation i skrivprocessen.

Hur upplever elever i årskurs 2 att VR bidrar till deras motivation i deras skrivprocess?

Teoretisk bakgrund

Barndomssociologiskt perspektiv

I denna studie används ett barndomssociologiskt perspektiv för att synliggöra barn som aktiva medborgare i samhället med rätt till delaktighet och inflytande. Detta synsätt betonar att barn inte enbart bör ses som blivande vuxna medborgare, utan som fullständiga aktörer i nutiden, en distinktion som ofta beskrivs som skillnaden mellan att se barn som *human becomings* och *human beings* (James, Jenks & Prout, 1998). Begreppet *human becomings* handlar om att se barnen som ofullständiga vuxna, fokus ligger på en ständig utveckling mot vuxenlivet. Barndomen blir en övergångsfas till vad de ska bli och ses inte för vad barnen bidrar med just nu. Begreppet *human beings* handlar däremot om att se värdet i det barn är idag i nuet. Barnets perspektiv, delaktighet och aktörskap i samhället betonas.

En central utgångspunkt inom barndomssociologin är att barn har egna perspektiv och erfarenheter som är essentiella och ska tas i beaktning (Halldén, 2007). Genom att inkludera barns röster i forskningen ökar deras möjligheter till inflytande, vilket även stärker deras position i samhället (Sommer, 2005). Att ge barn utrymme att uttrycka sina åsikter ligger dessutom i linje med artikel 12 i FN:s barnkonvention (UNICEF, 1989), där det fastställs att barn har rätt att bli hörda i frågor som rör dem.

Dencik (2005) betonar att barndomen formas socialt, kulturellt och historiskt, samt att barns livsvillkor påverkas av de strukturer samhället skapar. Genom att applicera detta perspektiv visas barns agens, det vill säga deras förmåga att aktivt tolka och påverka sin omvärld. Corsaro (2005) lyfter detta genom begreppet *tolkande reproduktion*, vilket innebär att barn inte enbart socialiseras in i vuxenvärldens normer, utan även omformar dessa genom sina egna handlingar och tolkningar.

Motivation

Ryan och Deci (2000) menar att motivation är en central faktor i lärande och utveckling, och definieras ofta som den drivkraft som får en individ att initiera, rikta och upprätthålla målmedvetet beteende. Ryan och Deci beskrev själv-bestämmandeteorin (Self-Determination Theory), som betonar en skillnad mellan yttre och inre motivation, där den inre motivationen som innebär att lära för lärandets egen skull är särskilt gynnsam för elevers kognitiva och kreativa utveckling. Ryan och Deci beskriver att när elever har en inre motivation, engagerar de sig djupare i uppgifter, visar större uthållighet och utvecklar sin fantasi i högre grad. Den yttre motivationen består av att exempelvis få belöning, undvika ett straff, eller att leva upp till andras krav och förväntningar.

Forskning visar att just den inre motivationen är nära kopplad till elevers fantasi och kreativitet. Enligt Shumakova (2021) finns ett tydligt samband mellan kognitiv motivation och ökad fantasiförmåga, medan yttre motivation snarare kan hämma kreativa uttryck. Alzoubi et al. (2016) beskriver att undervisning som stimulerar kreativt tänkande både stärker elevernas tilltro till sin egen förmåga och sätter deras fantasi i rörelse. På liknande sätt har Csikszentmihalyi (1996) tidigare beskrivit att elever som upplever så kallat "flow", som är ett tillstånd av total försjunkenhet och engagemang, ofta befinner sig i en miljö där inre motivation och kreativitet samverkar.

Baas et al. (2013) menar att en stödjande lärmiljö där elevernas behov av självbestämmande respekteras och uppmuntras, kan förstärka denna koppling. När

elever upplever att de har inflytande över sitt lärande, ökar deras motivation och därmed även en benägenhet att använda sin fantasi. Detta går i linje med ett barndomssociologiskt perspektiv, då eleverna får vara sin egen aktör i lärandet.

Virtuell verklighet som pedagogiskt verktyg

VR definieras i denna text som en digital teknologi som möjliggör en virtuell upplevelse i en genererad miljö, som skapar en känsla av att vara fysiskt närvarande i en virtuell värld (Maulana et al., 2021). Tekniken kan därmed stimulera hjärnan att uppleva den virtuella verkligheten och tillfälligt "frikoppla" användaren från den fysiska omgivningen som denne faktiskt befinner sig i. I denna studie används VR som ett förstärkt visuellt stöd, där eleverna placeras i en statisk, virtuell miljö i form av en 360-gradersbild. Miljön möjliggör visuellt utforskande, men erbjuder inga interaktiva funktioner. Detta innebär att eleverna kan orientera sig i omgivningen, men inte påverka eller förändra den.

VR kan ge elever tillgång till realistiska och engagerande lärmiljöer som skiljer sig från katederundervisning med föreläsningar och memorering (Hung et al., 2023). I VR får eleverna mentalt förflytta sig till en annan plats, en virtuell verklighet. Eleverna kan besöka platser som de annars inte skulle kunna i skolan. Genom aktivt deltagande i virtuella situationer främjas både förståelse och motivation. Det fungerar även som komplement till analoga läromedel, som till exempel läroböcker eller till och med bara penna och papper.



Tidigare forskning

En studie gjord av Shahida et al. (2022) visar att VR är en teknik som har potential att göra undervisning roligare och mer intressant för eleverna. Shahida et al. menar att VR kan ha positiva effekter på elevernas inställning till undervisningen. Däremot menar Shahida et al. att studier visar att en del elever inte blir motiverade av VR då de är stressade över kommande examinationer i stället för att vara närvarande i undervisningen. Därför beskriver Shahida et al. att det är viktigt att ta hänsyn till andra faktorer i undervisningen, samt att anpassa VR efter lektionsinnehåll och åldersgrupp för att uppnå ett bättre resultat i läroprocessen. För att underlätta användningen av VR i skolan krävs även att teknologin är lätt att använda och att lärarna får den utbildningen de behöver för att implementera den i sin undervisning (Shahida et al. 2022).

I en studie gjord av Yang et al. (2021) undersökte forskarna om VR kunde stödja eleverna i sina skrivförmågor. I studien framkom det att beskrivande texter är ett vanligt arbetssätt för att lära sig att skriva i China (där studien är gjord), därför ville Yang et al. se om VR kunde stödja eleverna när de skulle skriva beskrivande texter. Yang et al. menar att eleverna ofta skriver texter utifrån sin fantasi, samt kring upplevelser de har gjort. Genom VR strävade Yang et al. efter att skapa en upplevelse för eleverna som ger dem möjligheter att sätta sin fantasi i rörelse för att skriva berättande texter.

Först fick eleverna instruktioner om hur texten de skulle skriva skulle se ut, sedan fick eleverna se olika undervattensvärldar med fiskar, korallrev, sköldpaddor och så vidare i VR. Därefter fick eleverna även frågor kring det de såg med syftet att stödja rörelsen i deras fantasi. Under processen fick de beskriva sin upplevelse muntligt och fick stöd i hur de skriftligt skulle kunna formulera sig kring upplevelsen. Detta stöd tog form genom att exempelvis att ge tips på hur eleverna kunde inleda sin berättelse, ställa frågor för att utveckla elevernas tankar, samt hjälpa till att hitta passande ord för berättelsen.

För att vidare stimulera deras fantasi kunde eleverna interagera med miljön i VR (Yang et al. 2021). I nästa steg fick eleverna använda den kunskap de fått med VR för att skriva egna texter. I detta steg använde eleverna beskrivande ord som de samlat ihop under tiden de använde VR. I det sista steget skulle eleverna läsa sin egen text kritiskt för att rätta till de fel som eleverna själva kunde hitta i sin text, som exempelvis stavfel.

I studien fanns även en jämförelsegrupp som enligt Yang et al. (2021) genomförde katederundervisning med annars samma lektionsinnehåll, eleverna i denna grupp använde alltså inte VR. Slutligen fick alla elever i studien fylla i en enkät om hur nöjda de var med dessa lektioner. Resultatet visade att eleverna i gruppen som använt VR var mer nöjda med skrivprocessen än vad jämförelsegruppen var.

Eleverna i gruppen som använt VR visade en mer utvecklad tematisk koherens, strukturell integritet, samt språklig uttrycksförmåga. I detta sammanhang avser tematisk koherens elevernas förmåga att förstå och återge ett sammanhängande innehåll i sina texter. Strukturell integritet syftar på elevernas förmåga att organisera sina texter med en tydlig disposition, exempelvis genom att inkludera en inledning och ett avslut. Dock menar Yang et al. att den kreativa förmågan inte skilde sig i någon större utsträckning mellan eleverna i de olika grupperna.

Akyol och Aktaş (2020) genomförde en studie där de undersökte elevers motivation att skriva. I studien deltog elever i en digital workshop som bestod av flera steg. I det första steget fick eleverna delta i minilektioner som skulle förbättra deras skicklighet i

skrivandet. Under dessa minilektioner gjorde eleverna tankekartor, diskuterade idéer, samt analyserade exempeltexter. I det andra steget kollade eleverna upp fakta kring det ämne de senare ville skriva om.

I det tredje steget skrev eleverna en text. I det fjärde och sista steget samarbetade eleverna och gav varandra digital feedback på deras texter. Det sista steget innebar att eleverna publicerade sin text på ett eller annat sätt.

Studien visade att eleverna till en början blev mer motiverade, då de visade entusiasm över att få publicera det de har skrivit. Men med tiden minskade deras motivation, då eleverna upplevde att de digitala verktygen var för svåra att använda.

Metod

Eftersom denna studie intresserar sig för elevernas subjektiva upplevelser valdes metoden semistrukturerade intervjuer då denna metod erbjuder en balans mellan struktur och flexibilitet (Bryman, 2018). Denna metod är särskilt lämplig när utrymme för flexibilitet och möjligheten för följdfrågor som fördjupar respondenternas svar önskas (Ryen, 2004), vilket det gjorde i denna studie. Strukturen bidrar till att hålla intervjun fokuserad på det angivna temat, medan flexibiliteten ger deltagarna möjlighet att styra samtalet mot områden som inte nödvändigtvis förutsågs i förväg. Detta synsätt överensstämmer även med det barndomssociologiska perspektivet, där barn ges möjlighet att uttrycka sina egna perspektiv och erfarenheter. Denna öppenhet i intervjuerna kan ge insikter som visar sig vara avgörande för studiens resultat. I denna studie ges eleverna en aktiv roll, där deras röster och erfarenheter står i centrum för analysen.

Urval

Urvalet av respondenter gjordes genom ett målstyrt- samt bekvämlighetsurval, vilket är vanligt inom kvalitativ forskning där specifika erfarenheter eftersöks hos deltagarna (Bryman, 2018). Respondenterna i denna studie är 4 stycken elever i årskurs 2 som varit delaktiga i projektet. Urvalet gjordes från en parallellklass, då jag som intervjuare hade en mer neutral relation till dessa elever jämfört med dem jag själv undervisade. Eftersom jag inte har varit involverad i deras undervisning minskade risken för att eleverna skulle anpassa sina svar utifrån tidigare gemensamma erfarenheter eller förväntningar. Det fanns en möjlig risk att elever från min egen klass, som deltagit i projektet tillsammans med mig, kunde varit mer benägna att ge svar de uppfattade

som önskvärda. För att få en mer nyanserad bild av elevernas upplevelser valdes två flickor och två pojkar ut till intervjuerna. Detta könsbalanserade urval syftade till en möjlighet att få olika perspektiv, samt att öka studiens trovärdighet genom en viss grad av variation i deltagarnas bakgrund. Dock visade resultatet inte på någon skillnad mellan könen, detta diskuteras därför inte vidare i denna syntes.

Metoddiskussion

Enligt Bryman (2018) är reliabilitet, validitet och replikation de tre viktigaste bedömningarna för samhällsvetenskapliga undersökningar. Reliabilitet handlar om att få ett liknande resultat om undersökningen skulle göras igen, eller om resultaten från studien är slumpmässiga. Replikation handlar om att kunna göra om studien och få samma resultat som andra forskare har fått, studien bör eftersträva att vara replikerbar.

Validitet handlar om att se ifall resultaten från en studie faktiskt är det som forskaren avsett att studera. När en innehållsanalys har använts som metod ökar reliabiliteten, eftersom en annan forskare kan titta på samma transkriptioner och få ett liknande resultat (Bryman, 2018). Eftersom innehållsanalys är utförd i denna studie skulle studien kunna anses att ha reliabilitet. Studien skulle kunna anses ha validitet, eftersom det som är avsett att undersökas faktiskt har undersökts. Syftet i studien är att undersöka hur VR kan bidra till elevers motivation till skrivande i en årskurs 2, vilket är gjort.

Genomförande av studien

När urvalet av de fyra eleverna var klart fick de information kring studien samt muntligt tillfrågades om de ville delta. Efter att eleverna själva tackat ja kontaktades deras vårdnadshavare via e-post. I mejlet beskrevs studiens syfte och upplägg, samt en efterfrågan om ett skriftligt godkännande till deltagande i studien. När detta erhållits fick eleverna en samtyckesblankett som vårdnadshavarna undertecknade och återlämnade nästa dag.

Forskningsfrågan som styrde studien formulerades som: "Hur upplever elever i årskurs 2 att VR bidrar till deras motivation i deras skrivprocess?" För att besvara denna fråga användes den kvalitativa metoden semistrukturerade intervjuer. Genom att kombinera fasta frågor med öppna och utforskande frågor kan både den som intervjuar, samt

respondenten vara spontana och reflekterande, samtidigt som studien hålls till ett förutbestämt tema.

Intervjuerna följde tre faser, inledningsfas, huvudfas, samt avslutningsfas, enligt Ryens modell (2004). I inledningsfasen ställdes enkla och grundläggande frågor, exempelvis "Vad är roligt att skriva om?", för att skapa trygghet. Därefter följde huvudfasen, där mer centrala frågor ställdes, till exempel "Hur tycker du det är att skriva berättelser nu när vi jobbar med VR?" Slutligen avrundades intervjun i avslutningsfasen med öppna frågor som gav eleverna möjlighet att tillägga egna tankar, som "Tycker du att det är något med skrivandet som jag inte har frågat om men som är viktigt i skolan?" Varje intervju varade omkring tio minuter och innehöll nio huvudfrågor, kompletterade med uppföljningsfrågor som anpassades efter samtalets riktning.

Intervjuerna var individuella och genomfördes ansikte mot ansikte. Intervjuerna spelades in på en Ipad, för att öka bibehållandet av nyanser, uttryckssätt och elevernas egna formuleringar. Intervjuerna genomfördes i elevernas skolmiljö, eftersom det är en välbekant och trygg plats för eleverna. Ett grupprum intill klassrummet valdes för att minimera störningar och skapa en lugn miljö. Valet av intervjumiljö är viktigt, eftersom platsen kan påverka både samtalsklimat och datainsamling (Hallin & Helin, 2018).

Analysmetod

För att analysera intervjuerna genomfördes en innehållsanalys. Denna metod gör det möjligt att systematiskt och replikerbart undersöka empirin (Bryman, 2018).

Arbetet med analysen inleddes med att allt intervjumaterial transkriberades ordagrant, det vill säga att varje samtal återgavs i skrift exakt så som det uttrycktes av deltagarna. Transkriptionerna genomlästes därefter flera gånger i sin helhet för att skapa en djupare förståelse för innehållet och för att få en känsla av helhetsbilden och kontexten i elevernas utsagor.

I nästa steg gjordes flertalet läsningar av transkriptionerna för att hitta meningsbärande enheter. Dessa enheter bestod av delar av texten, allt från enskilda meningar till kortare stycken, som på ett tydligt sätt relaterade till studiens syfte och forskningsfrågor. Fokus låg här på vad eleverna faktiskt sa om sina upplevelser, känslor eller tankar kring undervisningen. Varje meningsbärande enhet markerades och togs ut ur sin ursprungliga kontext för vidare bearbetning.

Därefter kondenserades de meningsbärande enheterna. Det innebar att innehållet förkortades och sammanfattades utan att den centrala innebörden gick förlorad. Denna kondensering underlättade det efterföljande kodningsarbetet. Varje kondenserad enhet tilldelades sedan ett kort och beskrivande begrepp eller uttryck som fångade innehållets essens. Koderna formulerades med utgångspunkt i deltagarnas egna ordval, i den mån det var möjligt, för att bibehålla närhet till materialet och till elevernas egna perspektiv. Under analysens gång kunde tre olika teman identifieras, dessa presenteras i resultatet nedan.

Resultat och analys

De identifierade teman blev följande:

Motivation

- Fantasi
- Hitta på själv
- Beskriva
- Jag som bestämmer

Praktisk form

- Berättelse
- Skriva
- Se platser

Fysiska besvär

- Huvudvärk
- Ont i ögonen

Analysen visade att samtliga respondenter i denna studie upplevde att VR satte deras fantasi i rörelse i skrivprocessen. De tyckte om att beskriva de miljöer och bilder de såg i VR. Utan VR upplevde eleverna det som svårare att komma på idéer, vilket gjorde skrivandet mindre motiverande. Ett återkommande tema var att elevernas motivation ökade när de själva fick bestämma vad de skulle skriva, snarare än att följa en given instruktion. En elev beskrev ett exempel på sin fantasi så här:

"Typ att man ska komma till en annan värld och så får man liksom bestämma typ ska det bo en apa här, eller ska det, ska det vara ett stup med krokodiler och såhär liksom."

Eleven fortsatte:

"Jag kan ju bestämma att i denna floden i en ravin, att det kanske finns krokodiler där. Men det är det ju bara jag som bestämmer."

Samtliga respondenter svarade att det bästa med VR var att "hamna på en annan eller ny plats". Samtidigt nämndes fysiska nackdelar: samtliga uppgav att de ibland fick huvudvärk och en deltagare nämnde även ögonbesvär vid användning av VR-glasögon.



Slutsatser och diskussion

Studiens syfte är att utforska hur elever i årskurs 2 upplever att VR påverkar deras motivation i skrivprocessen. Genom semistrukturerade intervjuer har elevernas perspektiv synliggjorts, i enlighet med studiens barndomssociologiska utgångspunkt (Jenks & Prout, 1998; Halldén, 2007). Analysen visade att eleverna upplevde VR som ett verktyg som stöttar elevernas motivation, genom att stimulera deras fantasi och ge dem ett större upplevelsebaserat underlag att skriva ifrån.

Resultatet visade att samtliga elever upplevde att VR hjälpte dem att sätta sin fantasi i rörelse, vilket i sin tur gjorde skrivandet roligare och mer engagerande. Dessa resultat ligger i linje med tidigare forskning av Yang et al. (2021), där elever genom VR upplevde det lättare att skapa beskrivande och strukturerade texter.

Enligt Yang et al. framkom det även att eleverna uppskattade att få utgå från upplevelser snarare än att enbart skriva ur fantasin. Det som skiljer Yang et al. studie med denna studie är att i denna studie är bilden statisk, till skillnad från Yang et al., där eleverna kunde påverka miljön.

Trots detta indikerar resultatet från denna studie att även statisk VR, där eleverna enbart ser en bild, har en positiv effekt på fantasin och motivationen i skrivandet. Eleverna upplevde att de hade inflytande över sin egen skrivprocess, vilket stärkte deras engagemang.

Utifrån Ryan och Decis (2000) självbestämmandeteori kan detta förstås som ett uttryck för inre motivation. Detta förstärks av citatet: *Men det är det ju bara jag som bestämmer*, där eleven uttrycker en känsla av kontroll över det egna lärandet. Detta överensstämmer med Baas et al. (2013), som lyfter att när barn ges självbestämmande ökar deras motivation och kreativitet. VR verkar därmed inte enbart ha fungerat som ett visuellt stöd, utan även som ett sätt att stärka elevens upplevelse av sin egen förmåga och fantasi, något som enligt Alzoubi et al. (2016) är avgörande för elevers motivation och kreativitet.

Resultaten ligger även i linje med Shahida et al. (2022), som visade att elever generellt är positivt inställda till undervisning med VR. I deras studie kunde oro och stress ibland minska motivationen, men detta framkom inte i denna studie. En möjlig förklaring är att deltagarna i denna studie är yngre än i Shahida et al. och därför inte behövde hantera provsituationer på samma sätt som äldre elever. Akyol och Aktaş (2020) menar att motivationen för lärande kan minska när tekniken upplevs som för svår. Detta resultat bekräftades inte i denna studie, där eleverna snarare såg tekniken som stimulerande. Däremot kan de fysiska besvären, såsom huvudvärk och ögontrötthet, utgöra en möjlig begränsande faktor för VR som stöd i skrivprocessen.

Det är dock viktigt att beakta att även andra faktorer än själva användningen av VR kan ha påverkat denna studies resultat. Holm (2024) beskriver att lärarrollens essens förändras när lärare använder VR som pedagogiskt verktyg, jämfört med traditionell undervisning. Enligt Holm tenderar undervisningen att bli mer strukturerad, där lärarna tydligare kommunicerar lektionsmål och förväntningar. Instruktionerna blir mer explicita, och lärarna beskrev även ett mer medvetet och tydligt kroppsspråk i

klassrummet. Dessa förändringar i lärarens agerande skulle därför kunna ha haft en indirekt inverkan på elevernas upplevelser och prestationer i denna studie, och bör därför beaktas vid tolkningen av resultaten.

Under projektets genomförande fanns det även fler vuxna närvarande i klassrummet än under ordinarie undervisning. I vanliga fall leds undervisningen av en lärare, ibland med stöd av en fritidspedagog. Under projektperioden var det däremot ofta minst två pedagoger i klassrummet, och vid vissa tillfällen upp till fyra. Denna ökade vuxennärvaro kan ha påverkat studiens resultat, då eleverna sannolikt fick mer individuell stöttning och vägledning än de normalt skulle haft i en ordinarie undervisningssituation.

Slutligen visar resultatet i denna studie att VR har möjligheten att öka elevernas motivation i en skrivprocess genom att stötta eleverna att sätta sin fantasi i rörelse. Fortsatt tycks VR påverka elevernas motivation genom att de får bestämma själva över vad som händer i bilden de ser, eleverna har alltså satt sin fantasi i rörelse även på detta vis.

Referenser

- Akyol & Aktaş (2020) Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills. *International Journal of Progressive Education* 16(3)
- Akyol & Aktaş (2018) The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story-writing Skills and Their Motivation to Write. *Universal Journal of Educational Research* 6(12) DOI: 10.13189/ujer.2018.061211
- Alzoubi, A., Rawan, A., & Alnawaiseh, M. (2016). The effect of creative thinking education in enhancing creative self-efficacy and cognitive motivation. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6(2), 186–197.
- Baas, M., Roskes, M., & Sligte, D. (2013). The impact of motivation on creativity: Effects of regulatory focus, need for closure, and mood. In M. Mumford (Ed.), *Handbook of Organizational Creativity* (pp. 361–385). Academic Press.
- Bryman, A (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder. Tredje upplagan*. Stockholm: Liber
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dencik, L. (2005). *Det moderna barndomssociologiska perspektivet*. I Qvarsell, R. & Dahlgren, L. (Red.), *Barndom och samhälle* (s. 59–75). Studentlitteratur.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hallin, A & Helin, J (2018). *Intervjuer. Upplaga 1* Lund: Studentlitteratur
- Holm, N. (2024). "Jag vet vad jag går för"-En fenomenologisk studie om lärare som arbetar med VR som pedagogiskt verktyg.:" I know what I'm capable of"-A phenomenological study of teachers that work with VR as a pedagogical tool.
- Hung, C. Y., Lin, Y. T., Yu, S. J., & Sun, J. C. Y. (2023). Effects of AR-and VR-based wearables in teaching English: The application of an ARCS model-based learning design to improve

elementary school students' learning motivation and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(5), 1510-1527.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Maulana, F. I., Pangestu, G., Sano, A. V. D., Purnomo, A., Rahmadika, S., & Widartha, V. P. (2021, July). Contribution of virtual reality technology to increase student interest in vocational high schools. In *2021 international seminar on intelligent technology and its applications (ISITIA)* (pp. 283-286). IEEE.

Shahida, M., Noorshahida, M. & Khairi, D (2022) Post-pandemic e-learning: a pre-protocol to assess the impact of mobile VR on learner motivation and engagement for VARK learning styles. *F1000Research*

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Ryen, A (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier. första upplagan*. Malmö: Liber ekonomi

Shumakova, N. B. (2021). Correlation of children's cognitive motivation and imagination. *SHS Web of Conferences*, 101, 01004.

Sommer, D. (2005). *Barndompsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Runa Förlag.

UNICEF. (1989). *Konventionen om barnets rättigheter*.

Yang, G., Chen, Y. T., Zheng, X. L., & Hwang, G. J. (2021). From experiencing to expressing: A virtual reality approach to facilitating pupils' descriptive paper writing performance and learning behavior engagement. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 807–823. <https://doi.org/10.1111/bjet.13056>

Fördjupningspass; ett sätt att utforma och utveckla idrottsämnet för allas bästa

Mikael Gustafsson, Hässleholms kommun

Sammanfattning

Utvecklingsartikeln bygger på ett aktionslärande, ett utvecklingsarbete som utmanar traditionell didaktik och metodik i ämnet idrott och hälsa. Artikeln belyser idén om fördjupningspasset vars mål är att ge bästa möjliga förutsättningar för en differentierad undervisning, en formativ bedömning, ett kooperativt lärande, en ämnesfördjupning samt ett hälso- och värdeförstärkt lärande. Syftet är att öka elevernas motivation, deltagande och måluppfyllelse. Fördjupningspasset har följts upp och utvärderats genom enkäter, elevsamtal och observationer. Resultat visar på ökad närvaro, motivation samt ett ökat deltagande. Jag hoppas arbetet bär med sig möjligheter till vidareutveckling och spridning i svensk skola och vidare genom våra lärosäten. Det är ett arbete som har sina utmaningar och som kräver fortsatt kritiska frågor om vad skolan och samhället kan göra för allas rätt till lärande, hälsa och utveckling.

Nyckelord

Idrott och hälsa, fördjupningspass, självbestämmandeteorin (Self-Determination Theory, SDT), hälso- och värdeförstärkt lärande, delaktighet.

Inledning

Om vi backar bandet till tiden för millennieskiftet då Bunkefloprojektet genomfördes i Malmö. Undersökningen visade att daglig fysisk aktivitet gynnar barns hälsa och skolresultat. En senare uppföljning visar att den dagliga idrotten för dessa barn även genererat en högre grad av aktiv livsstil (Idrottsforskning, 2020). Projektet visade sig framgångsrikt och flera med mig väntade sig möjligen en spridning. Det var givetvis inte så enkelt och vi vet att faktorerna som spelar in i arbetet för mer rörelse och ökat deltagande är flera. Exempelvis finns en utmaning i hur den praktiska didaktiken ser ut och hur den inre och yttre miljön är utformad.

De årliga utvärderingar jag gjort genom åren, utifrån elevernas arbets- och lärandemiljö, delaktighet och måluppfyllelse, har visat på liknande mönster och resultat. Exempelvis visar utvärderingarna att det finns elever som inte deltar eller är närvarande på lektioner. Det är tyvärr ett problem som speglar Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2025a) som visar att 2 av 10 högstadiel elever regelbundet avstår undervisningen i ämnet idrott och hälsa. Pep-rapporten (2024) har senare också visat att endast 2 av 10 barn och ungdomar når den dagliga rekommenderade fysiska aktivitetsnivån.

Folkhälsoarbetet är komplext och vi är många som kan och behöver bidra med att förebygga ohälsa samt främja hälsa i samhället. Skolan har en betydande funktion och dess vuxna avgörande roller i detta arbete, inte minst lärare i idrott och hälsa. Det väcks frågor varför det ser ut som det gör och hur vi kan vända trenden av fysisk passivitet och ökad psykisk ohälsa.

En möjlig orsak till att vi återkommande ser liknande resultat inom ramen för idrott och hälsa kan vara att förlegade normer, stereotyper och förenklingar av ämnet och dess innehåll sätter agendan för hur vi utformar vår praktiska didaktik samt inre och yttre miljö.

Jag har utifrån ovanstående funnit ett behov av att ifrågasätta och utmana min didaktiska praktik och ställa mig frågor om vad jag, i min roll, kan styra över och hur jag på bästa sätt kan planera och organisera för undervisning, för allas bästa. Vad finns att göra för att alla elever ska finna sin rättfärdiga plats i undervisningen, finna trygghet och motivation för ökat deltagande? Det är med denna bakgrund som jag landat i min utveckling av fördjupningspasset, som en integrerad och central del av min praktiska didaktik.

Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet, vilja och lust att lära. (Lgr22)

Syfte

Fördjupningspasset syftar till att öka elevers motivation, delaktighet och måluppfyllelse genom en praktisk didaktik med mål att skapa:

- ❖ Utrymme för att möta och ge plats åt elevernas viljor, önskemål och intressen (inflytande/demokrati).
- ❖ Utrymme för att möta eleverna utifrån sina personliga förutsättningar och behov (relationsskapande, anpassningar).
- ❖ Utrymme för ett riktat lärande (formativ bedömning).
- ❖ Utrymme att visa sina förmågor på olika sätt, skapa mer utrymme för var och en av eleverna både i rörelse- och talutrymme (differentierad undervisning).
- ❖ Utrymme för en ökad gemensam kreativitet och delaktighet i och genom rörelse, generera utrymme för gemensamt lärande och ibland ge elever hopp om ett alternativt innehåll (kooperativt lärande).
- ❖ Utrymme för att finna en mer meningsfull kontinuerlig röd tråd mellan praktik och teori, i vilket teorin inte behöver upplevas lika besvärande eller omfattande för elever (ämnesfördjupning).
- ❖ Utrymme för att tillgodose grundläggande psykologiska och sociala behov såsom trygghet, självförtroende och självkänsla, genom ett hälso- och värdeförstärkt lärande (Lgr22, kap 1&2)

Frågeställning

På vilka sätt bidrar arbetet med fördjupningspass till ett ökat deltagande?

Bakgrund

Fördjupningspasset lutar sig mot skolans styrdokument i sin helhet och tar lika mycket hänsyn till kapitel 1 och 2 i läroplanen (Lgr22) som beskriver skolans värdegrund och uppdrag, samt de övergripande målen och riktlinjerna för utbildningen, som till ämnets kursplan med tillhörande syfte, centrala innehåll och betygskriterier. Till styrdokumentet hör också lagar så som skollagen, barnkonventionen och

diskrimineringslagen. Utifrån att fördjupningspasset omfamnar uppdraget i sin helhet är följande tre områden centrala i arbetet:

1. Trygghet
2. Ett holistiskt hälsoperspektiv
3. Delaktighet och inflytande

Trygghet

Utifrån Skolverkets rapport *"Attityder till skolan"* (2025) upplever 20% av eleverna i grundskolan otrygga och bara hälften av grundskoleeleverna anser att elever alltid eller oftast bemöter varandra med respekt. Man räknar med att upp till 60% av alla barn utsätts för mobbning någon gång under skoltiden (Hallberg, 2016). Vi som jobbar med barn ska ta ansvar för deras rättigheter och behöver ha kunskap om vad det innebär i teori och praktik. Först då har vi rätt förutsättningar i arbetet för en trygg och jämlik skola. Vi kan med ökad medvetenhet möjliggöra ett engagemang för elevernas rättigheter, både sina egna och andras. Rättsliga principer kan då också bli konkreta och praktiska i vardagen.

Ett holistiskt hälsoperspektiv

Vi som lärare har krav på oss att basera vår vardag på vetenskap och beprövad erfarenhet och Skolinspektionen efterlyste så sent som 2019 mer dokumentation som stärker just detta (Skolinspektionen, 2025b). Skolans organisation och beslut som tas bör präglas av vilken skola vi eftersträvar, vilken framtida samhällskompetens vi behöver och vilken elev- och folkhälsa vi vill ha. Detta ställer i sin tur krav på kunskap om vad som är bäst för barns hälsa och lärande samt att man i skolan, på förvaltningsnivå och i politiken har ett gemensamt holistiskt synsätt/perspektiv.

Utifrån ovanstående väcks det kontinuerligt frågor på vilka faktiska beslut fattas som rör barns hälsa, lärande och utveckling, exempelvis med hänsyn till barnkonventionen eller aktuell forskning. Det finns kommunala konkreta exempel att lyfta, utifrån egen erfarenhet, så som beslut om betyg från åk.4 utan förankring eller direkt hänsyn till vetenskaplig och beprövad erfarenhet, eller när planering av nya idrottshallar, med tillhörande omklädningsrum, går stick i stäv med det som krävs utifrån ett barnrätts- och utbildningsperspektiv.

Skolverkets rapport *"Attityder till skolan"* (2025) visar att mellan tre och fyra av tio grundskoleelever bara ibland, sällan eller aldrig känner sig trygga i skolans omklädningsrum. Marie Lundin Karphammar skriver:

Barnkonventionen ställer krav på att vi måste använda alla våra förmågor. Varje vuxen behöver utveckla sina individuella förmågor men även förmågan att kunna tänka på helheten och på den totala samhällsnyttan. " Barnkonventionen är en reell struktur som kan användas som ett stöd att förverkliga visionen att våra barns rättigheter blir tillgodosedda." (Karphammar 2020, "Implementering av barnkonventionen" s.124)

Delaktighet och inflytande

En del av skolans demokratiuppdrag rör elevernas rätt till delaktighet och inflytande. I skollagen kan vi läsa:

Barn och elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för barnens och elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. (4 kap. 9 § Skollagen)

Skolverket understryker lagtexten med forskning som påpekar vikten av att inte bara lyssna på våra elever utan också införliva deras förslag och idéer, de behöver känna att det är möjligt att påverka (Skolverket, 2025b).

Fördjupningspasset syftar till att ta vara på uppdraget i sin helhet, att främja demokrati och motverka antidemokratiska uttryck genom att ta ansvar för sin och andras hälsa, kommunicera, leda och lyssna på andra.

Fördjupningspasset i praktiken - en sammanfattning

Årskurs 6–7

Ett grundläggande arbete genomförs med fokus på gruppens vi-känsla och varje elevs trygghet. Vi utgår från ett arbete kallat Gässens fem lärdomar. Detta arbete utgår från följande exempel och är integrerade som en röd tråd i undervisningen för att bygga respekt, hänsyn, empati och tillit till varandra. Klassen har inte valt varandra och har en resa på fyra år framför sig, vad som till exempel sägs (vad man kacklar) och hur man ger varandra luft under vingarna är avgörande för vad man samlar på sig för bagage och hur delaktig man är och vill vara. I arbetet poängteras hela vikten av att se, lyssna

och ta hänsyn till varandra, att bjuda in varandra till aktivitet och delaktighet. Det är inte samma elev (gås) som är främst hela tiden, man behöver ge plats åt varandra.

Jag lyssnar in elevernas önskemål och försöker tillmötesgå så många intressen som möjligt vid varje fördjupningspass. Det går inte alltid att tillmötesgå och organisera för allt samtidigt, under ett och samma pass, men alla önskemål tas med till kommande pass.

Vid tillgång till spegelsal, gym, spinningcyklar etcetera så kan man behöva lägga upp ett rullande schema. Det blir naturligt att göra eleverna medvetna om olika säkerhetsaspekter, ett resultat av att de görs delaktiga i hur vi bäst organiserar för att göra plats åt varandras behov.

Fördjupningspasset ligger som tredje och sista idrottslektion i veckan, för alla klasser. Det som är aktuellt på övriga två pass i veckan är ofta också ett alternativ under fördjupningspasset, vilket ger en chans att göra lite mer av det man möjligen tyckte var roligt under veckan. Passet gör det lättare att erbjuda stöttning och elever kan ges utrymme att be om hjälp utifrån tidigare lektioner, det kan exempelvis handla om att ges mer tid att passa kartan eller hantera en specifik teknik.

Jag försöker nå fram till så många elever/elevgrupper som möjligt under passets gång, men det är inte heller nödvändigt alla gånger, fördjupningspasset ger bättre förutsättningar till "en till en" undervisning och fördjupande feedback och samtal. Har jag lagt mycket tid med en elevgrupp en vecka så kan jag lägga mer fokus på en annan grupp nästa vecka, kvalitén är med andra ord viktigare än att finna en viss mängd kvantitet vid varje enskilt pass.

Samtidigt har jag ett övergripande observerande öga på själva aktivitetsgraden. För en elev som har svårt att välja eller möjligen behöver tydligare ramar på förhand kan ett par förhandsalternativ krävas. Jag kan vid behov sätta mig ner med en elev för att tillsammans finna alternativ, helst en

rörelseform/träningsform som fungerar individuellt och en som fungerar tillsammans med andra.

Varje pass inleds med en samling som lutar sig mot gemensamma mål, en tillbakablick, val och organisation för dagen. Passet avslutas med att vi reflekterar och resonerar tillsammans, i mindre grupper eller enskilt.

Årskurs 8-9

I årskurs åtta och nio planerar jag för ett arbete som breddar fördjupningspasset och dess koppling till ämnets syfte, centrala innehåll och betygskriterier. Elevinflytandet är fortsatt centralt för passet samtidigt som den teoretiska medvetenheten och verktygslådan växer sig större. När eleverna får ta sig an olika träningsformer i praktik och teori kopplas fördjupningspasset på och eleverna får själv planera, genomföra och värdera sin rörelse/träning utifrån aktuellt fokus. När vi jobbar med exempelvis träningsformen styrka så bestämmer jag vad och hur vi gör inledningsvis men när det kommer till fördjupningspasset så får eleverna möjlighet att själva bestämma form och metod för träningsformen.

Eleverna får på detta sätt fortsatta möjligheter att ägna sig åt det som de trivs bäst med i rörelse, enskilt eller tillsammans med andra, men behöver ställa sig frågan vad man kan tänkas vilja lära och utveckla genom sitt/sina val. Med andra ord vilka förmågor man önskar träna samt vilken fördjupande kunskap om idrott och hälsa man vill bära med sig.

Eleverna tilldelas en bok (ett större häfte i dagsläget) i vilket dem planerar och utvärderar sina pass. Det är också i denna "bok" som eleverna klistrar in underlag för en teoretisk kunskapsförankring, gäller även innehåll som berör den psykiska hälsan och för skolan gemensamma ämnesintegrerade kunskapsområde som sexualitet, samtycke och relationer. Målet är att alla elever har en egen idrotts- och hälsobok i sin hand när man slutar grundskolan.

Teoretisk bakgrund

Självbestämmandeteorin (Self-Determination Theory, SDT) är central i fördjupningspassen. Jag har valt att luta mig mot just denna teori för att finna vetenskaplig mening och perspektiv i projektet. Kärnan går att finna i ökad insikt om motivation som genererar kunskap, som i sin tur ger förutsättningar för förändring och utveckling.

Teorin handlar om att skapa en miljö för elever där de kan stimuleras för att motivera sig själva, en lärandemiljö som är behovsstödjande och kan ge upphov till en självbestämmande orientering, en inre självreglering, ett självförverkligande och en personlig utveckling.

Självbestämmandeteorin grundar sig i forskning om motivation som tog sin början på 70-talet, personerna bakom teorin Edward Deci och Richard Ryan trycker på tre

mänskliga behov som vill till för att det ens ska vara möjligt att känna inre motivation, vilka är kompetens, samhörighet och autonomi/delaktighet (Självbestämmandeteorin, 2025).

1. **Kompetens**, behöver vi känna och uppleva för att utveckla och stärka tillit till våra egna förmågor och färdigheter, upplevd kompetens kan generera självförtroende i att våga utmana oss själv och klara av uppgifter som väntar framför oss. Känslan av kompetens får oss att förstå att vi kan fortsätta lära och utvecklas.
2. **Samhörighet**, vilar på behovet av att vi har andra som ser och hör oss för den vi är, att vi har en tillhörighet och känner gemenskap. Relationerna bör vila på acceptans, uppskattning, tillförlitlighet och ömsesidighet.
3. **Autonomi och delaktighet**, grundar sig i vårt behov av att kunna styra över vår tid och våra handlingar. Vi vill uppleva en mening med vår tillvaro samtidigt som vi människor styrs av intressen, viljor och önskningar.

Till stöd för den didaktiska praktiken ligger en litteratursamling med tillhörande vetenskaplig grund som varit aktuell under åren av aktionslärande. Jag har identifierat och definierat problem samt utvecklingsmöjligheter kopplat till undervisningen i idrott och hälsa, över längre tid, och har på vägen haft intresse och behov av att bygga på mig en forskningslitteracitet. I grunden har det handlat om en strävan mot ett stärkt värdegrundsarbete i skolan vilket fördjupningspasset egentligen "bara" är en pusselbit i den hälso- och värdeförstärkta skola jag ser framför mig. I det vi kallar ett aktionslärande behöver man utmana sig själv som yrkesutövare, stå vetenskap och beprövad erfarenhet nära, vara en reflekterande och kritisk praktiker samt sätta in erfarenheter i ett större sammanhang. Detta ger utveckling mot ett mer holistiskt synsätt. (Karlefors, I., Hertting, K., Tiller, T, 2016)

Metod

Eftersom arbetet med fördjupningspass inkluderar samtliga elever på skolan under två års tid är underlaget baserat på vad cirka 200 elever upplevt över olika lång tid utifrån ett fortlöpande fördjupningspass (1ggr/veckan) med tillhörande progression från årskurs 6 till årskurs 9. Då det mer systematiska arbetet med fördjupningspasset är relativt nytt bör resultatet ses i ljuset av det.

När jag inledde det mer systematiska arbetet för två år sedan var jag också ny på skolan. Jag behövde under det första året introducera och anpassa passet utifrån respektive årskurs.

Inledningsvis behövde jag ta i beaktning att svar på flertalet frågor kunde speglas av elevers tidigare erfarenheter av ämnet och undervisningen som varit. Min bedömning är att sammanställningen av elevernas uppfattning om fördjupningspasset fortfarande inte är på djupet men kan anses ge en tydlig fingervisning om vart vi befinner oss i arbetet. Detta arbete är levande och under utveckling.

För att undersöka hur eleverna upplever lektionerna inklusive fördjupningspasset samt grad av delaktighet har jag använt mig av digitala frågeformulär, undersökande samtal och framför allt observationer.

Detta innebär att jag använt mig av både en kvantitativ metod (enkät) och ett par kvalitativa datainsamlingsmetoder (intervjuer, observationer).

Jacobsson och Skansholm (2019) skriver att det finns exempel på forskning som innefattar båda ovannämnda metoder och går under benämningen "mixed methods research", eller flermetodsforskning.

En fördel med kombinationen kan vara en ökad bredd och att fokus kan ligga på olika aspekter av det som undersöks. Definitionen av delaktighet handlar i första hand om ett deltagande med tillhörande rörelsemönster som rimmar med elevens individuella förutsättningar och med ämnets syfte och mål, inte nödvändigtvis i den grad som krävs för en fullständig måluppfyllelse.

Enkät svar

Enkät svar ger analysen enskilda procentsatser och diagram gällande viktiga faktorer för ökat deltagande, här kan jag söka svar på exempelvis upplevd trygghet i omklädningsrum och i rörelse, om man har någon att prata med, om man tillåts vara sig själv och i vilken utsträckning man byter om. Ett digitalt enkätformulär öppnar upp för anonyma svar och en möjlighet för eleverna att föra fram det som annars kanske inte kommit fram, å andra sidan finns ingen direkt möjlighet för mig att ställa uppföljningsfrågor för att få fördjupande svar (Bryman 2002, 2018).

Det vanligaste enligt Bryman är att frågorna i en enkät är slutna. Jag har i mina frågeformulär valt slutna och öppna frågor. Detta för att försöka skapa mig en så bred bild av elevernas uppfattning som möjligt. Frågorna är framtagna av mig utifrån olika faktorer som vi vet har betydelse för elevernas hälsa och välbefinnande och med det kan påverka grad av trygghet och delaktighet. Frågorna är också framtagna för att specifikt undersöka elevernas uppfattning om fördjupningspasset. Eleverna ges olika

svarsalternativ som är tänkta att kunna spegla olika uppfattningar, det ges utrymme att skriva en kommentar till varje fråga.

Individuella elevsamtal

Individuella elevsamtal ger mig möjlighet att ställa följdfrågor samt ge eleven möjlighet att vidare reflektera och resonera om rörelse, lärande och utveckling. Jacobsson och Skansholm (2019) vidareutvecklar innebörden av olika typer av intervjuer och formen jag använder mig av är så kallade ostrukturerade intervjuer. De kan liknas vid samtal och ger plats åt allmänna frågeställningar där jag som intervjuare inte styr eller påverkar svaren.

De individuella samtalen sker i första hand som en försäkran om att alla elever ska ges samma rätt till personlig feedback samt förståelse för den sammantagna bedömningen och utrymme för att ställa frågor. Till stöd i samtalet och till hjälp i analysarbetet finns elevernas kontinuerliga planeringar och utvärderingar samlade, i vilka det framkommer hur teorin synkar med elevers delaktighet och rörelse under passen.

Observationer

Observationer ger mig möjlighet att värdera elevernas faktiska grad av delaktighet. Jag har genomfört deltagande observationer vilket innebär att jag som observatör befunnit mig bland eleverna och kunnat påverka och kunnat påverkas av det som skett. Detta är något man vill åt i aktionsforskning (Jacobsson och Skansholm 2019).

Under fördjupningspasset ägnar sig eleverna åt olika rörelseaktiviteter och träningsformer. De kan befinna sig på olika platser och i mindre grupper, vilket kan göra observationen av en enskild elev eller en elevgrupp lättare och mer kvalitativ. Detta utifrån dels en önskvärd och tillförlitlig analys, dels en formativ bedömning samt likvärdig bedömning. Det innebär dock att jag kan behöva "släppa" kontrollen över andra grupper under vissa tidsintervall, något som får sägas ligga i fördjupningspassets natur. Fördjupningspass ska ge utrymme och mening att lärandet är en levande process som bör vara långsiktigt hållbar ur ett kunskaps- och hälsoperspektiv.

I observationens huvudintresse ligger elevens deltagande inom ramen undervisningens syfte och mål. Centralt är vad som händer i elevernas lärmiljö, hur aktiviteter och samspel fungerar samt hur lärandet utvecklas.

Observationerna sker vid varje lektionstillfälle och ligger till grund för en sammantagen bedömning både på individ och gruppnivå.

Validitet

Validitet är viktig i min undersökning då jag är ensam om projektet och den som ansvarat för planering, genomförande och utvärdering av fördjupningspasset. Det är därför viktigt att vara medveten om att rollerna jag äger har betydelse för arbetsprocessen. Jag är trots allt en del av praktiken som jag här studerar. Vägen att studera min praktik genom denna artikel kan ses som ett verktyg för att finna tyngd åt fördjupningspasset och stärka ämnets legitimitet.

Det finns behov av att ställa sig kritiska frågor, vilket genererat en vetskap om att tolkningar och bedömningar görs utifrån ett inifrånperspektiv. Min tolkning kan påverkas av min styrning och närhet till praktiken. En fördel med att vara ägare av projektet är möjligheten till ökad flexibilitet och att varje del i utvecklingsarbetet får ges nödvändig tid.

Eftersom fördjupningspasset upptar en tredjedel av undervisningstiden har jag behövt vara tydlig med passets syfte jämte elever, vårdnadshavare, kollegor och skolläda. Det har varit viktigt att vara lyhörd inför elevernas respons och öppen för eventuella frågor från vårdnadshavare.

När det kommer till elevernas delaktighet och vad innebär så värdesätts delaktigheten för vad den är, ett nödvändigt fundament för hälsa, lärande och utveckling.

Elever kan dock delta på olika sätt och inte alltid nödvändigtvis på ett sätt som rimmar med lärandemålen, det kan vara så att man gör sig delaktig i sin fördjupning men har svårt att tillgodogöra sig andra centrala delar av ämnet. Vi kan utifrån ett resultat och ett hälsoperspektiv glädjas åt ett potentiellt ökat elevdeltagande samt en ämnesundervisning för fler, genom fördjupningspasset, men behöver ha i beaktande att ett ökat deltagande inte, med automatik, är detsamma som ökad måluppfyllelse.

Resultat och analys

Resultat och analys redovisas utifrån SDT (Self-Determination Theory, SDT) och de tre ben som anses nödvändiga för vår inre motivation; kompetens, samhörighet och autonomi/delaktighet.

Autonomi/delaktighet

Det som är roligt i det fortsatta arbetet är att en övervägande del av eleverna vill fortsätta med fördjupningspasset. En av dessa drygt nittioprocenten (90,2%) skriver "Bästa som finns!!!!!" och en annan "Ja, för då får vi välja vad vi vill göra och då blir allt roligare."

På frågan om vad man tycker är bra med passet svarar den stora majoriteten att det är bra och roligt att själv få bestämma och att man får mer tid och utrymme för sina intressen. Några elever uttrycker sig så här:

"Jag tycker det är ett jättebra tillfälle att få göra det man själv vill på idrotten och kunna göra något intresse man har."

"Jag gillar att det inte är förbestämt vad man ska göra och att man kan själv ta ansvar för vilken idrotten eller aktivitet man ska göra."

"JA, väldigt bra. För att vi får göra och röra oss fritt. Vi får också göra saker vi inte vanligen kan göra."

"Det är väldigt bra man får göra det som är roligt så man rör mer på sig."

En grupp elever använder sig av begreppet motivation i sin beskrivning och skriver exempelvis:

"Ja, jag tycker det är en bra idé som gör en mer motiverad att delta i olika aktiviteter."

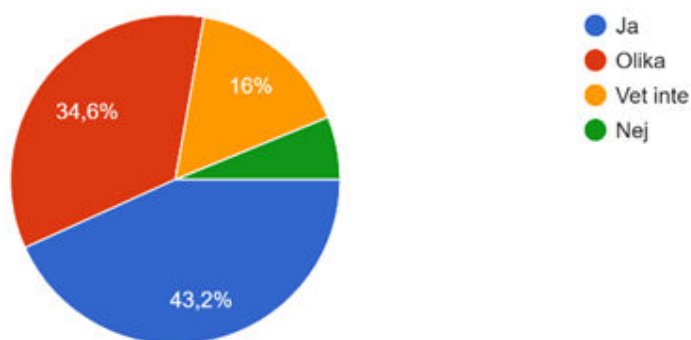
"Det tycker jag är väldigt bra eftersom du blir mer motiverad att göra saker som du vill göra mer."

"Jag känner mig mer motiverad för då kan man göra det man tycker bäst om att göra."

Elevernas upplevelser ovan har stöd i den självbestämmande teorin (SDT) som dels grundar sig i vårt behov av att kunna styra över vår tid och våra handlingar. Vi vill uppleva en mening med vår tillvaro samtidigt som vi människor styrs av intressen, viljor och önskningar.

Enkät svar har kontinuerligt visat på att många elever (43,2% i senaste undersökningen) anser sig vara mer i rörelse och mer delaktiga under fördjupningspasset än på övriga lektioner.

Är du generellt sett mer i rörelse och mer delaktig på fördjupningspasset än på övriga pass?
81 svar



Elevernas positiva inställning till inflytandet och den ökade motivationsgraden i rörelse behöver vägas mot att alla inte har varit lika intresserade av att planera för träning på egen hand, och på frågan om man velat fördjupa sig i något ämnesinnehåll har en betydande del svarat "nej" eller "vet inte" i en tidigare fas.

Det har av många upplevts som ett större personligt hinder att reflektera över sin rörelse, utveckling och sitt lärande än att fysiskt delta i undervisningen. Med andra ord har eleverna visat sig väldigt positivt inställda till det ökade inflytandet och självbestämmandet men har haft något mer avvaktande inställning till att, i teorin, själv jobba aktivt och kontinuerligt med planering och värdering av sin och andras rörelse.

Senare enkät svar visar dock på ett ökat intresse eller en ökad mottaglighet gällande teorin, en övervägande del (89,1%) av eleverna kan tänka sig att planera sin träning på egen hand samtidigt som uttalade områden, i vilka man kan tänka sig fördjupa sig i, har ökat.

Tiden får utvisa om måluppfyllelse kopplat till ett ökat inflytande och en möjlig fördjupning ökar med tiden för förändrings- och utvecklingsarbetet.

Kompetens

Fördjupningspasset har underlättat arbetet med att möta praktiska och teoretiska utmaningar. Elevers motivation att lyssna in och genomföra teoretiska element stärks av moroten att komma i gång med det man planerat för i praktiken.

Fördjupningspasset och dess metodik är gynnsam för elever som finner det jobbigt med teori, när innehållet blir till en helhet är det lättare att förstå samband och blir mer accepterat av eleverna. Bättre med fler, varierande och kortare teoretiska kopplingar för minnet och lärandet. Många tycker fortfarande att det är rörelsen som räknas, för att citera flertalet elever under arbete:

"Kan vi börja när vi gjort detta klart!?"

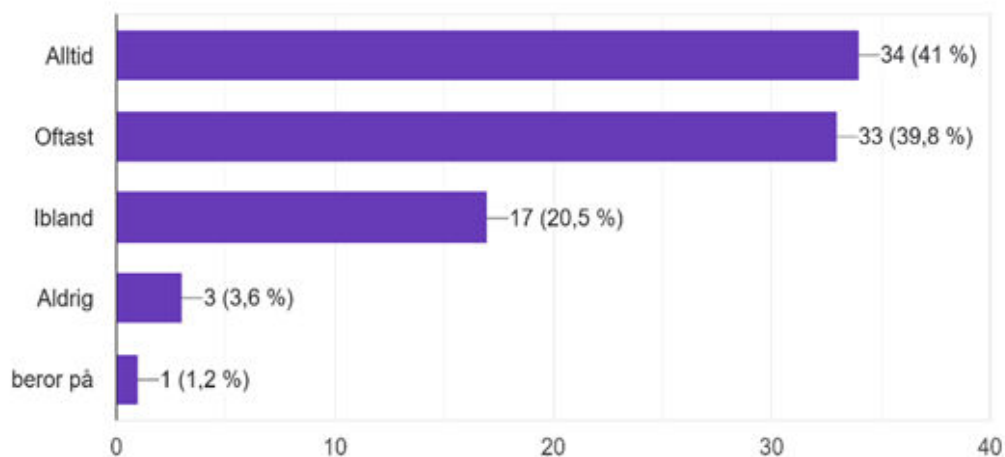
Fördjupningspasset har infriat förhoppningarna om att stärka undervisningen för alla elever, också för elever som kan ha gett upp hoppet om undervisningen. Elever som visat sig hjälpta av fördjupningspasset för att finna sin plats och delaktighet är elever med funktionsnedsättning, elever med en grad av social fobi, elever med stukat självförtroende eller självkänsla, elever med saknad studiemotivation och elever som straffats ut av miljön. Resultatet av en mer inkluderande lärmiljö och en mer differentierad undervisning visar vägen till närvaro, en trygg plats och efterhand ett ökat deltagande, vilket fördjupningspasset faktiskt gett i hand.

"Jag tycker det är väldigt bra för ofta blir idrott lite restriktiv, speciellt för mig då jag ofta är skadad och om aktiviteten kräver höftrörlighet eller liknande så kan jag inte."

Eleverna behöver enligt den självbestämmande teorin (SDT) känna och uppleva kompetens för att utveckla och stärka tillit till sina egna förmågor och färdigheter, upplevd kompetens kan generera självförtroende i att våga utmana sig själv och klara av uppgifter som väntar, vilket i sin tur innebär en förståelse för att man kan fortsätta lära och utvecklas.

Känner du frihet i dina rörelser? Kan du/vågar du röra dig som du vill?

83 svar



I min analys är det fortsatt svårt att bortse från att elever med bristande självkänsla, en motorisk begränsning och/eller språkliga svårigheter är samma elever som bär på en sämre upplevelse och känsla av kompetens. Framtida måluppfyllelse och framtida utvärderingar av fördjupningspasset får visa på en djupare analys kopplat till elevernas upplevda kompetens. Elevers respons och deltagande talar för vidare möjligheter att stärka fler elevers inre känsla av kompetens inklusive frihet i sina rörelser, genom just veckans fördjupningspass.

Enkät svar visar att 51,3 % av eleverna anser det lättare att komma till sin rätt, i sina rörelser och med andra, under fördjupningspasset, medan 47,4% inte upplever någon direkt skillnad mellan passen.

Samhörighet

Utifrån den självbestämmande teorin (SDT) vilar behovet av samhörighet på att vi har andra som ser och hör oss för den vi är, att vi har en tillhörighet och känner gemenskap. Relationerna bör vila på acceptans, uppskattning, tillförlitlighet och ömsesidighet. Fördjupningspasset har öppnat dörrar för alternativa sätt att komma i rörelse och fler elever har visat sig motiverade att finna aktiviteter i rörelse som man trivs med. Flertalet elever uttrycker att det är positivt att man kan göra saker på sin nivå och med kompisar. Det har länge funnits elever som upplever sig mindre trygga och delaktiga på grund av

risk för obekväma kommentarer samt för att man inte alltid känner sig tillräckligt bra i andras ögon. Det är då till fördjupningspassets fördel att 45,8% av eleverna känner sig tryggare under detta pass, 51,8 upplever ingen skillnad, resultatet kan ses som främjande för elevernas delaktighet.

Det finns jobb att göra kopplat till elevernas samspel och tillit jämte varandra, behovet av att relationerna eleverna emellan behöver stärkas, risken för negativa och nedvärderande kommentarer måste förebyggas. Till analysen hör att skoldagen i sin helhet har betydelse för relationerna och elevers ingång till det gemensamma i undervisningen.

Slutsatser och diskussion

Fördjupningspasset har blivit till en positiv språngbräda mot att få fler elever motiverade och delaktiga i ämnet idrott och hälsa. Fördjupningspasset har växt till en central byggsten i undervisningen och fått blomstra och utvecklas i kapp med tiden som varit.

En slutsats är att den inre och yttre miljön fortsätter begränsa barns lärande och utveckling, med olikvärdig utbildning och hälsa som resultat. Studiens resultat pekar på vikten av en undervisande praktik och miljö som är samtida, trygg och jämlik, ur ett utbildnings- och barnrättsperspektiv.

Fördjupningspasset gör undervisningen tillgänglig för fler och gör det lättare, i jämförelse med andra lektioner, att möta elever i sitt mående för dagen, passet ger betydligt större utrymme för en till en kommunikation inklusive en formativ bedömning. Faktum kvarstår dock att det är den psykiska och sociala hälsan som, till stor del, ligger till grund för det faktiska deltagandet, även under fördjupningspasset. Elever som inte mår bra eller av olika anledningar har stora utmaningar, i och utanför skolan, är också elever som är överrepresenterade när det kommer till ett lägre deltagande eller frånvaro. Samtidigt som passet underlättar ett kooperativt lärande och möjligheten att finna trygghet för elever i mindre sammanhang kvarstår risken att någon saknar samhörighet. Det är en utmaning att försäkra sig om att en elev som föredrar mer individuella val mår bra av sina val, att eleven gör sina val utifrån egen vilja och inte för att eleven känner ett utanförskap i gruppen, eller inte bär på tillräckligt självförtroende och/ eller självkänsla för att göra andra val.

Viktigt att poängtera i sammanhanget är att alla, alltid, har en plats och ett alternativ med andra, vilket dock inte är detsamma som att sudda ut känslan av eventuellt

utanförskap, eller med automatik lyfta en elevs självförtroende och/eller självkänsla. Relationer inom klassen, personligt mående och grad av delaktighet färgas av skoldagen i sin helhet och det kan möjligen vara lätt att fastna i det som är svårt att påverka. Jag tänker att det är av stor vikt vad som görs inom respektive ämne för att stärka trygghet och deltagande generellt, inte bara i ämnet idrott och hälsa. Fördjupningspasset är till hjälp i det förebyggande och främjande hälsoarbetet, fler elever känner sig trygga och delaktiga genom passet. Det är dock fortsatt så att elever kan behöva betala ett pris för andra elevers psykiska ohälsa och/eller sociala svårigheter, ett pris som över tid kan knytas till grad av delaktighet och måluppfyllelse.

Vilka relationer vi ser i skolan speglas i vår förståelse av vad som ger dessa relationer näring eller inte. Hur vi som lärare agerar har all betydelse för hur gruppens relationer utvecklas, vilka normer, roller, attityder och i slutändan skolkultur vi får, inklusive delaktighet i ämnet idrott och hälsa. Hur vi lärare agerar och hur vi planerar vår verksamhet går hand i hand med den medvetenhet och kunskap vi bär på. Denna vetskap leder till slutsatsen och vikten av att inte endast jobba förebyggande utan även hälsofrämjande på ett medvetet systematiskt sätt, inte minst för att säkra trygghet och delaktighet i en för eleverna tillgänglig lärmiljö.

Utifrån studien skulle det vara intressant att öppna upp för ytterligare perspektiv på ämnesundervisningen och för en alternativ kunskapssyn. När vi förstår och förhåller oss till styrdokumentet i sin helhet kan vi tänkas bli mer medvetna om vad vi behöver främja, förebygga och planera för. Det väcks utifrån ovanstående större frågor inom mig om utbildningens syfte och vilka kunskaper som bäst behövs i framtiden, samt vilken betydelse/roll idrott och hälsa ska ha i skolan? Är det samhällets eller individens behov som ska vara i fokus för skolans verksamhet? Är det nödvändigt med betygssättning i ämnets alla delar? Vem ska eller bör ta en nationell taktpinne i utformning av framtidens jämlika idrotts- och fritidshus, med tillhörande omklädningsrum?

Frågeställningarna är flera men kan tänkas vara avgörande utifrån slutsatsen att elevernas delaktighet styrs av en rad inre och yttre faktorer. Fördjupningspasset får så här långt ses som ett ämnesdidaktiskt verktyg i arbetet för allas bästa, som möjligen, i ett större perspektiv, kan verka som en pusselbit för framtida skolutveckling och folkhälsa.

Referenser

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Folkhälsomyndigheten. (2024). Rapport *Barns och ungas rörelsevanor- mer rörelsefrämjande samhällen behövs*. Hämtad 18 oktober 2025, [Barns och ungas rörelsevanor – mer rörelsefrämjande samhällen behövs](#)

Friends. (2022). *Friends-rapporten*. Hämtad 18 oktober 2025, [Friendsrapporten-2022_WEBB.pdf](#)

Generation Pep. (2024). *Pep-rapporten*. Hämtad 18 oktober 2025, [Aktuellt | Pep-rapporten 2024 - Generation Pep](#)

Hallberg, U. (2016). *Mobbning i skolan- varför och vad gör vi?* Studentlitteratur.

Idrottsforskning. (2020). *Bunkefloprojektet*. Hämtad 18 oktober 2025, [Daglig skolidrott gav ökad fysisk aktivitet senare i livet | Idrottsforskning.se](#) Publicerad 20-01-17.

Jacobsson, K., Skansholm, A (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Karlefors, I., Hertting, K., Tiller, T. (2016). *Idrott och hälsa ur ett aktionsforskningsperspektiv*. Liber AB.

Karphammar, M. (2020). *Implementering av barnkonventionen- med hjärta och hjärna*. Studentlitteratur. s.124

Läroplanen. *Lgr22*. Hämtad 18 oktober 2025, [Läroplan \(Lgr22\) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet - Skolverket](#)

Självbestämmandeteorin. (2025). *Self-Determination Theory, SDT*. Hämtad 18 oktober 2025, [Self-determination theory: A quarter century of human motivation research](#) Publicerad 25-03-02.

Skolinspektionen. (2025a). Rapport från 2018 *Kvalitetsgranskning av ämnet idrott och hälsa i årskurs 7–9*. Hämtad 22 november 2025, <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/idrott-och-halsa/kvalitetsgranskning-av-amnet-idrott-och-halsa-i-arskurs-79.pdf>

Skolinspektionen. (2025b). Rapport från 2019 *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet - förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Hämtad 18 oktober 2025, [Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet - förutsättningar och arbetsformer i grundskolan](#)

Skollagen. (4 kap. 9 §). Hämtad 18 oktober 2025, [Skollag \(2010:800\) | Sveriges riksdag](#)

Skolverket. (2025a). Delrapport 4: *Attityder till skolan*. [Attityder till skolan 2024 - Delrapport 4: Trygghet, bemötande och mobbning](#)

Skolverket. (2025b). *Elevs rätt till delaktighet och inflytande*. Hämtad 18 oktober 2025, [Stärk elevs delaktighet och inflytande i utbildningen - Skolverket, 1. Elevs rätt till delaktighet och inflytande](#)

Förskolläraren som språklig förebild -(hur) en liten insats gör stor skillnad

Josefin Svegart, Ängelholms kommun

Sammanfattning

Denna artikel beskriver ett kommunövergripande språkutvecklingsarbete, som initierades under läsåret 2023/2024, i vilket jag och mina kollegor var en del av den tilltänkta målgruppen. Syftet med insatsen var att genom observation, återkopplande samtal och videoanalys göra förskolepersonal medvetna om sitt språkbruk samt hur det skulle kunna utvecklas. Insatsen syftade även till att barn i förskolan skulle få möta ett mer ämnesspecifikt språk för en ökad ord- och begreppsutveckling. I utvecklingsinsatsen som var inspirerad av aktionsforskning stod kommunens förskoleutvecklare för insamlingen av primära data. Frågeställningen i artikeln är hur förskolläraren har utvecklats som språklig förebild med hjälp av handledning? För att kunna besvara frågeställningen var det viktigt att även ta del av de deltagande förskollärarnas inre process. Som ett komplement till handledarens observationsunderlag har därför arbetslagets skriftliga reflektioner och dokumentation från det systematiska kvalitetsarbetet använts som data för analys.

I analysen synliggörs att handledningen bidragit till att förskolepersonalen fått syn på sig själva som språkliga förebilder, hur miljön inverkar på språkbruket samt att rådande förhållningssätt kan behöva utmanas. Vidare framkommer att förskolepersonalens språkbruk utvecklats till ett mer nyanserat språk med fler ämnesspecifika ord samt beskrivande ord. Förskolepersonalen ställer också fler öppna frågor och verbaliserar i högre grad sina egna göranden.

Nyckelord: förskola, handledning, kollegialt lärande, språklig förebild, utvecklingsarbete

Inledning

I Ängelholms kommun framkom i flera av förskolornas kvalitetsarbete våren år 2023 att arbetet med barns språk och kommunikation behövde utvecklas. Vidare synliggjordes att förskolepersonalen behövde granska sitt eget agerande i syfte att skapa bättre förutsättningar för barns språkutveckling. Som en följd av detta initierade verksamhetschefen för förskola ett kommunövergripande språkutvecklingsarbete inför läsåret 2023/2024. Intentionen med utvecklingsarbetet var att förskolepersonalen skulle fungera som språkliga förebilder för att stärka arbetet med att utveckla barns språk och mer specifikt ordförråd. Tre rektorer bjöds in för att välja varsin förskola som skulle delta. I dialog med rektor valdes tre avdelningar ut för att vara med i ett första skede. Utvecklingsinsatsen skulle ske i form av handledning för förskolepersonalen på de utvalda avdelningarna. Handledningen skulle ledas av kommunens förskoleutvecklare.

Den övergripande metoden för insatsen var handledning med inslag av observationer, återkopplingssamtal och filmanalys. Arbetslaget som jag ingick i bestod av tre förskollärare varav jag var en. Vi var en del av den tilltänkta målgruppen och blev tillfrågade att delta i utvecklingsinsatsen.

När vi blev tillfrågade att delta kände vi att det passade oss perfekt utifrån var vi befann oss just då. Vårt sedan tidigare valda prioriterade målområde i vårt systematiska kvalitetsarbete (SKA) läsåret 2023/2024 var språk och kommunikation och vi hade skrivit följande målformulering: Målet är att barnen visar sin förmåga att använda begrepp. Vi var medvetna om att vi behövde arbeta mycket med oss själva för att skapa en språkutvecklande lärmiljö. Den insikten bidrog till att vi såg att vårt prioriterade mål gick att väva samman med kommunens utvecklingsarbete. Att delta i projektet såg vi som ett tillfälle till utveckling av oss själva samt som ett bidrag till ökad kvalitet på barnens utbildning. Vi upplevde observation, reflekterande återkopplingssamtal och filmanalysamtal som meningsfulla och relevanta verktyg i arbetet med att utvecklas som språkliga förebilder. Att vi dessutom bestod av ett arbetslag som tyckte om utmaningar och utvecklingsarbete generellt bidrog till att vi gick in i projektet med en positiv och förväntansfull känsla. Vad mer eller annorlunda kunde vi i arbetslaget göra för att barnen skulle utveckla sitt ordförråd? Ett av målen i läroplanen för förskolan Lpfö 18 är att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd. Det skrivs fram att förskollärare och arbetslag ska ansvara och skapa förutsättningar för att varje barn stimuleras i sin språkutveckling (Skolverket, 2018). Bruce et al. (2016) understryker vikten av pedagogernas språkliga medvetenhet för att

kunna utveckla barnens språk. Författarna menar att alla pedagoger behöver ha kunskap om hur man kan stärka barns språkutveckling.

En fundering vi hade reflekterat kring och hade med oss inför projektstarten var att det varit ett stort fokus på det systematiska kvalitetsarbetet och framför allt på den planerade undervisningen. Det systematiska kvalitetsarbetet inriktade sig på att systematiskt förbättra och utveckla den planerade undervisningen utifrån våra prioriterade mål. Som arbetslag hade vi ofta funderat över hur liten del den planerade undervisningen var i förhållande till barnets vistelsetid på förskolan. Vi upplevde att kvaliteten på den övriga utbildningen inte fick samma fokus. Bruce et al. (2016) poängterar att det inte bara är i den planerade undervisningen som det måste ställas krav på pedagogers språkliga medvetenhet. Det lockade oss därför att nu få fokusera och utveckla de rutin- och mellanrumssituationer som utvecklingsarbetet skulle inrikta sig på. Inriktningen smalnades av ytterligare till att innefatta personalens språkbruk i rutinsituationer såsom måltider, i hallen, vid lek ute och inne samt i de mellanrum som uppstår i övergången mellan aktiviteter.

Att som förskolepersonal granska sitt eget agerande i syfte att skapa bättre förutsättningar för barns språkutveckling är centralt och kan vara avgörande för att skapa en skillnad som leder till en skillnad för det språk som barnen erbjuds. Forskning visar att språket är nyckeln till kunskap och att storleken på det ordförråd som barn har med sig när de börjar i skolan spelar en avgörande roll i barnets framtida kunskapsinhämtning. Enligt SPSM (2023) kan antalet ord ett barn som börjar förskoleklass har med sig variera stort. Vidare skriver SPSM att förutsättningarna för ett barn som behärskar runt 500 ord inte är detsamma som för ett barn som har ett ordförråd på 20 000 ord.

I forskning av Dickinson et al. (2012) framkommer att antalet ord barnet har med sig korrelerar med i vilken takt barnet lär sig nya ord. Bruce et al. (2016) menar att den pedagogik och lärandemiljö som barnen möter kan bli avgörande för hur mötet med skolans krav kommer att bli. Ordförrådets kvantitet beror enligt Larsson (2020) på hur många ord barnet möter och i takt med att ordförrådet ökar utvecklas även språkförståelsen. Larsson påpekar att det är för barnet viktiga personer, som förskolepersonal med en språklig medvetenhet, som kan bidra till barnets språkutveckling. Nordberg (2023) uttrycker att det är nödvändigt att barn får interagera med personer som har ett mer avancerat språk än de själva har för att de ska utveckla sitt språk. Ett behov av en ökad medvetenhet om hur vi själva kan bli mer språkstödjande i vardagliga situationer med barnen är något som kommit fram i forskning av Nordberg, som belyser vikten av att vara språkliga förebilder och

modellera. I denna språkliga medvetenhet är det enligt Larsson nödvändigt att som pedagog vända blicken mot sig själv. Det räcker inte att som pedagog prata med barnen, det är viktigt att även reflektera över hur du pratar med dem.

Syfte och frågeställning

Syftet med kommunens utvecklingsinsats var att förskolepersonal i större utsträckning skulle fungera som språkliga förebilder med avsedd verkan att utveckla barns språk och mer specifikt ordförråd. Frågeställningen i denna artikel är:

Hur har förskolläraren utvecklats som språklig förebild med hjälp av handledning?

Teoretisk bakgrund

En teori kan enligt Holmqvist (2022) bidra till att säkerställa att undervisningen sker på ett ändamålsenligt sätt. Dessutom kan teorin hjälpa förskollärare att förutse på vilket sätt särskilda insatser kan leda till lärande och utveckling i en grupp eller av ett specifikt ämnesinnehåll.

Sociokulturell teori

Inom den sociokulturella teorin sker lärande och utveckling i samspel med andra där miljön ses som avgörande för lärandet. För ett barn som går i förskola blir således förskolans miljö viktig för barnets möjlighet till lärande. I miljön finns olika artefakter som barnet samspelar kring till exempel olika former av konkret material som figurer, byggnadsmaterial, skapandematerial, böcker och digitala verktyg. Olika artefakter skapar tillfällen till samspel som med pedagogisk mediering kan skapa en språkutvecklande miljö för barnen. Jakobsson (2012) skriver att även om artefakterna medierar barnets tankar och handlingar utvecklas förmågan att använda dem framför allt i sociala sammanhang. Begreppet The Zone of Proximal Development (ZPD) myntades av Vygotskij. ZPD kan på svenska översättas till den närmaste utvecklingszonen. Begreppet inriktar sig enligt Jakobsson på situationer av interaktion eller samarbete mellan barn och vuxna i specifika aktiviteter. I dessa samspel ligger ofta någon av deltagarna snäppet över de andra i sin utvecklingszon vilket skapar möjligheter för medierande aktiviteter och lärande. När barn ges möjlighet att interagera och samspela i specifika och språkliga aktiviteter inom den proximala utvecklingszonen menar Jakobsson (2012) att de utvecklar en ny insikt eller förståelse

kring innehållet i samtalet. I undervisningssituationer kan det handla om att röra sig mellan vardagsspråk och skolspråk. Det innebär i förskolans praktik att både planerad och spontan undervisning kan bidra till att främja barns tänkande och lärande. Stöttning är ett begrepp inom den sociokulturella teorin och beskrivs av Rubin (2021) som en slags språklig stödstruktur som skapas för att möjliggöra att barn får förutsättningar att delta i språk- och kunskapsutveckling. Stöttning kan exempelvis ske genom modellering då förskolläraren formulerar det eleven sagt med ett språk som ligger snäppet över barnets befintliga.

Systemteori

Enligt det systemteoretiska sättet att tänka består förskolan av ett system som består av olika nivåer och delar. I förskolan går barnet, individen. Barnet ingår i en grupp, förskoleavdelningen. Avdelningen ingår i sin tur i en organisation. De tre nivåerna organisation, grupp och individ påverkar varandra. En gemensam påverkan mellan alla människor och händelser i ett socialt system bidrar enligt Gjems (2019) till den systemteoretiska förståelsen av cirkularitet. Människor och händelser påverkas av olika förhållanden och påverkar själva vissa förhållanden. Ett visst uppträdande från en person påverkar en annan persons sätt att vara, vi ger således förutsättningar för varandras sätt att vara. Kopplat till förskolans miljö påverkar förskollärarens språkbruk både kollegornas och barnens språkbruk.

Gjems (2019) menar att varje handling får en effekt på alla delar i ett system. Vidare menar författaren att den som försöker öka sin kunskap genom att delta i handledning har de bästa förutsättningarna för att starta en förändrings- eller utvecklingsprocess och förändra någonting själv, i sitt förhållningssätt eller sina handlingar. Systemteoretisk handledning beskrivs enligt Gjems (2019) utgå från en given fråga, ett här och nu perspektiv. Fokus i handledningen är på vad man kan och bör göra för att utveckla kvalitet inom de ramar som man jobbar. Ett annat begrepp inom systemteorin är fjärilseffekten vilket innebär att även väldigt små insatser snabbt kan få stora effekter (Öquist, 2016). Författaren anser att det kan vara väldigt lönsamt att "så frön".

Metod

I detta avsnitt beskrivs hur empirin har inhämtats, även val av metod och genomförande tydliggörs.

För att undersöka hur förskolläraren utvecklats som språklig förebild med hjälp av handledning användes den kvalitativa metoden observation. Stukat (2011) skriver att observation som metod är lämpligt när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör.

Barajas et al. (2023) lyfter fram att observation är en lämplig metod för att studera processer, till exempel interaktion mellan förskollärare och barn. Observationerna av förskollärarnas språkbruk gjordes av kommunens förskoleutvecklare. Utvecklingsarbetet som inspirerats av aktionsforskning bestod av tre undersökningscykler.

Primära data i undersökningen bestod av observationsunderlag och sekundära var återkopplingssamtal samt filmanalys. Som komplement till observation och för att få syn på förskolepersonalens process användes textdokument där primära data var arbetslagets skriftliga reflektioner samt digital dokumentation från arbetslagets SKA. Barajas et al. (2023) menar att dokument som dagböcker, skrivna berättelser och texter kan ge forskaren tillgång till ett perspektiv där insikt om viktiga händelser som utspelas kan finnas. Författarna menar att det kan ge en förståelse för andras upplevelser i specifika sammanhang.

Genomförande

Handledning med observationsunderlag och reflekterande återkopplingssamtal

Upplägget av handledningen bestod av ett observationstillfälle på cirka 1,5h under hösten 2023 följt av ett återkopplingssamtal på 1h där även specialpedagog närvarade. Specialpedagogen närvarade med syfte att tillsammans med förskolepersonal stödja fortsatt arbete och spridning på förskolan och förskoleområdet. Vid återkopplingssamtal fick arbetslaget ta del av data som handledaren sammanställt från sina observationer av vårt språk. Utifrån sammanställningen fördes lärande samtal och reflekterande återkopplingssamtal. Vi fokuserade på förekomsten av substantiv, verb och adjektiv i det språk som vi erbjudit barnen vid observationstillfället. Vidare fördes dialog om talutrymme, takt samt Veli Tuomelas fem språkprinciper. Avslutningsvis fick vi skriva ner reflektioner och lärdomar från samtalet samt specificera önskemål om fokus för nästa observation. Två i arbetslaget uttryckte en önskan om att få individuell återkoppling på sitt språkbruk efter den andra observationen. Handledning ska enligt Gjems (2019) ha ett innehåll som bygger på något som är aktuellt för deltagarna. En annan viktig princip för att handledningen ska bli lyckad är enligt Gjems (2019) att den ska ske frivilligt. Vidare menar hon att handledning består av undervisning, utmaning, rådgivning och stöd.

Under våren 2024 genomfördes en andra observation på 1,5h och även den följdes av ett gemensamt återkopplingssamtal på 1h där specialpedagog närvarade. Data på

förskolepersonalens språkbruk presenterades och användes som underlag för dialog och reflektion. Vi tittade på förekomsten av substantiv, verb och adjektiv i det språk som barnen blivit erbjudna vid det andra observationstillfället. Även vid detta tillfälle fick arbetslaget skriftligt svara individuellt och gemensamt på handledarens reflekterande frågor.

Handledning med filmanalys och reflekterande samtal

Till det sista handledningstillfället fick vi i uppgift att filma ca två minuter från en mellanrumssituation där vi förskollärare syntes i filmen. Vi valde att filma en påklädningssituation i hallen. Tillsammans med handledaren analyserade vi filmen utifrån i vilken grad vårt språk erbjöd barnen substantiv, adjektiv, verb samt huruvida vi ställde slutna eller öppna frågor. Vi fick även ta del av ett verktyg som kallades "Tolvminutaren" som vi kunde använda för att expandera vårt språkande i olika miljöer eller situationer. Tillsammans med handledaren provade vi att använda verktyget utifrån hallmiljön.

Textdokument

Under handledningstillfällena förde arbetslaget egna anteckningar utifrån samtal och reflektioner. Dessutom använde vi oss av våra skriftliga reflektioner som ingick i handledningen. De bestod av reflekterande frågor som utformats av handledaren och riktade sig till arbetslaget. Dels var det frågor som besvarades gemensamt av arbetslaget, dels var det frågor som besvarades individuellt. Två av tre kollegor hade även valt att få individuell skriftlig och muntlig återkoppling på sitt språkbruk. Denna återkoppling delgav vi varandra och gjorde gemensamma skriftliga reflektioner kring. Eftersom vårt mål inom SKA för läsåret 2023/2024 var att barnen visar sin förmåga att använda begrepp låg i linje med utvecklingsinsatsen kunde även dokumentation från vårt SKA användas till vår analys utifrån frågeställningen Hur har förskolläraren utvecklats som språklig förebild med hjälp av handledning? Det är alltså ovanstående beskrivna observationsunderlag från handledaren, arbetslagets gemensamma och individuella skriftliga reflektioner samt arbetslagets dokumentation från SKA som ligger till grund för analysen.

Analys av data

Kommunens förskoleutvecklare, arbetslagets handledare, analyserade arbetslagets språkbruk i fem steg där hon började med att transkribera de handskrivna

observationerna på dator. Därefter gjordes markeringar i materialet utifrån vilka begrepp som användes, i vilken grad personalen verbaliserade sina göranden, hur frågor ställdes och när den, här och där användes i stället för föremålets namn. I ett tredje steg sorterades och tematiserades data i förhållande till hur personalen samtalade med barnen. I det fjärde steget presenterades preliminära teman för förskolepersonalen och gemensamma reflektioner och samtal fördes. I det sista steget bearbetades resultatet genom att återvända till analysen flera gånger för att säkerhetsställa kopplingar till data.

För att få syn på hur förskolläraren har utvecklats som språklig förebild med hjälp av handledning var det viktigt att även ta del av de deltagande förskollärarnas inre process. Som ett komplement till handledarens observationsunderlag har därför arbetslagets skriftliga reflektioner och dokumentation från det systematiska kvalitetsarbetet använts som data för analys. Det digitala empiriska materialet har noggrant lästs igenom flera gånger. Därefter användes en variant av innehållsanalys där mönster som svarar på undersökningens frågeställning eftersöktes i textdokumenten. I analysarbetet utkristalliserades tre teman som presenteras nedan.

Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras det empiriska materialet i tre teman. I den kvalitativa studien sammanställdes empirin genom data från observationer, skriftliga reflektioner samt digital dokumentation från arbetslagets SKA. Efter varje tema och resultatredovisning följer en delanalys där resultatet tolkas med hjälp av de teorier och begrepp som presenteras under teoretisk bakgrund.

Att få syn på sig själv och utveckla ett gemensamt fokus

Genom att som arbetslag få ta del av data från det första observationstillfället samt det följande återkopplingssamtalet synliggjordes i vilken omfattning ordklasserna substantiv, adjektiv och verb användes i samtal med barnen. Sammanställningen av data och samtalet bidrog till att vi fick syn på oss själva och vårt språkbruk vilket ledde till att vår språkliga medvetenhet ökade. Den ökade medvetenheten uttrycks i arbetslagets skriftliga reflektioner "Det blev synligt hur vi använder oss av de olika ordklasserna i språkandet med barnen". I arbetslaget valde dessutom två förskollärare att få individuell återkoppling på det språk som erbjöds barnen. Dialogen och transparensen vid handledningstillfällena samt i arbetet däremellan bidrog även till ett

gemensamt språkfokus i arbetslaget. Vad var det för språk vi erbjöd barnen? Det språk som de dagligen mötte i sin lärandemiljö.

Tiden mellan handledningstillfällena använde arbetslaget till att arbeta vidare med att använda rätt ord och begrepp, arbeta fram synonymer, kontrastera med motsatsord och använda ett mer expansivt språk. Detta arbete skedde till en början i de situationer vi blivit observerade. Vi arbetade till exempel med att gå från att använda överordnade ord som skor, jacka och klossar till att använda fler underordnade ord som kängor, dunjacka och fönsterklossar. Det mesta av arbetet skedde direkt i verksamheten genom att vi hade ett gemensamt fokus och snabbt kunde avhandla hur något skulle benämnas, en synonym, eller ett motsatsord. En del språkutvecklande arbete gjordes på arbetslagets reflektionstid där vi till exempel fokuserade på en miljö eller en situation och hur vi kunde utvecklas som språkliga förebilder i dem. Vi gick igenom vilka ord och begrepp vi behövde kunna för att kunna benämna korrekt i mötet med barnen. Vi använde oss av verktyg och modeller som vi hade fått ta del av i handledningen. "Tolvminutaren" var ett sådant verktyg där vi valde en plats eller situation som vi tillsammans associerade kring i två minuter utifrån vilka ord vi kopplade till platsen eller situationen. Därefter arbetade vi under två minuter fram synonymer till orden för att under de två följande minuterna fundera på eventuella motsatsord. Efteråt la vi två minuter på att stryka över de vardagsord vi ofta använde och sedan i två minuter komplettera med fler nya kunskapsord.

Slutligen ägnades två minuter till att arbeta fram adjektiv kopplade till de associerade orden. I analys av data från observationstillfället under hösten 2023 framkom även att vi ställde en del slutna frågor som inte lämnade utrymme för några längre utförligare svar från barnen. Med en gemensam medvetenhet och ett gemensamt språkfokus blev vi i verksamheten varandras stöd i att ställa öppna frågor. I praktiken satte vi upp stöd för öppna frågor i våra miljöer och vi påminde varandra i stunden. I analys av data från andra observationstillfället synliggörs en utveckling av förskollärarnas språkbruk där vi benämner med fler ämnesspecifika ord och använder oss av fler öppna frågor.

Kopplat till den sociokulturella teorin och den proximala utvecklingszonen kan det tolkas som att för att barnen ska mötas av ett språk som ligger snäppet över den nivå de befinner sig på måste det finnas en språklig medvetenhet hos de som arbetar med dem. För att barnen ska möta ett ämnesspecifikt och kunskapsrelaterat språk måste förskolepersonalen kunna erbjuda ett undervisningsspråk vilket innebär att de måste arbeta medvetet med sig själva som språkliga förebilder.

Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv påverkar alla delar i ett socialt system varandra. Vill vi ha en förändring av barnens ord och begreppsöversättning behöver vi göra en förändring i det språk vi erbjuder dem. I det här arbetet beskrivs vad som inom systemteorin kallas cirkularitet där man för att nå individen (barnet) gjorde en insats på gruppnivå (för personalen på förskoleavdelningen) i form av handledning av förskoleutvecklare på uppdrag av huvudman.

Att bli medveten om miljöns inverkan på språkbruket

I arbetslagets gemensamma skriftliga reflektioner uttalades ett behov av "att använda ett mer målat språk" samt att "skaffa stöd i miljöerna angående beskrivande ord" och "stöd i aktiviteterna". När vi arbetade med filmanalys från en påklädningssituation i hallen blev det tydligt hur vi styrdes av det befintliga bildstödet. I samtal med barnen använde vi de överordnade begrepp som stod på bildstöden: jacka, byxor, skor, vantar, mössa osv. Följden blev att vi började titta på miljöns inverkan på vårt språkbruk. Vi reflekterade över att det inte räckte att vi som pedagoger använde vårt vardagsspråk i mötet med barnen utan att vi behövde erbjuda barnen ett undervisningsspråk. Vi granskade våra miljöer och gjorde en tankevända kring vilka bildstöd vi behövde. Tidigare hade vi utgått från att bildstöd skulle vara för barnen men nu insåg vi att det även behövde finnas en slags språklig stöttning för oss pedagoger för att vi skulle utmanas och benämna med rätt ord och begrepp.

Under arbetet synliggjordes att det fanns många ord och begrepp som vi inte kunde, var osäkra på eller av andra anledningar inte benämnde. En del saker hade vi till och med olika begrepp för. På liknande sätt reflekterade vi över hur vi tog för givet att barnen hade förståelse för en del begrepp som vi använde men som vi egentligen visste att barnen inte hade någon erfarenhet av. Abstrakta begrepp som möte och rast var något som barnen fick höra varje dag men inte hade någon egen erfarenhet av. I arbetslagets dialoger växte transparens, öppenhet och en språklig trygghet fram hos oss som förskollärare och arbetslag. Detta bidrog till att bygga upp en positiv spiral där vi sporrades och drevs till ytterligare utveckling utanför handledningens stunder. Inom systemteorin beskrivs fjärilseffekten som att små vingslag i ett system kan sprida sig och få effekter i ett annat system (Öquist, 2016). I praktiken kan det vara effektivt att göra en förändring i form av en insats i ett system för att få en effekt i ett annat system.

Den sociokulturella teorin talar om artefakter som kan beskrivas som olika former av konkret material. Artefakter kan vara figurer, byggnadsmaterial, skapandematerial, böcker och digitala verktyg som barn och pedagoger samspelar kring. Artefakter kan

skapa tillfällen till samspel men för att skapa en språkutvecklande miljö för barnen behövs pedagogisk mediering där förskolepersonalens språk utmanar, expanderar och ligger snäppet ovanför barnens. I förskolan kan det röra sig om att gå från ett vardagsspråk till ett undervisningsspråk. Ett annat exempel på "fjärilseffekten" där vi tog erfarenheterna och lärdomarna från handledningen till situationer och miljöer utanför de som ingick i utvecklingsinsatsen var att vi språkgranskade boken "Pinos affär" som vi använde i vårt projekt. Vi tittade på förekomsten av substantiv, verb och adjektiv i texten och reflekterade över vilka ord vi skulle kunna komplettera med för att medvetet erbjuda ett mer nyanserat språk. Likaså när vi skapade nya miljöer reflekterade vi över vilket stöd vi i arbetslaget behövde för att kunna erbjuda barnen relevanta ord och begrepp.

Att utmana förhållningssätt, mönster och kultur

I den första observationen av förskollärarnas språkbruk samt i efterföljande återkoppling synliggjordes att vi agerade i tysthet, vi satte inte ord (verbaliserade) på våra göranden. Arbetslaget uttryckte "Vi är inte så bra på att prata om vad vi gör, utan mer vad barnen gör" i sina gemensamma reflektioner till handledaren. Vi fick en ny förståelse för att det fanns olika typer av agerande som kunde verbaliseras. Dels handlade det om att verbalisera sitt görande i relation till barnets göranden, dels att verbalisera sitt eget görande samt att sätta ord på både sitt agerande här och nu och för det som komma ska. Att till exempel säga att nu lyfter jag upp dig för att vi ska gå och byta blöja. Denna gemensamma medvetenhet medverkade till att vi i högre grad började benämna våra göranden. Vid andra observationstillfället som var tre månader senare kunde vi se att vi hade börjat verbalisera i allt högre utsträckning.

Till en början var det framför allt de situationer vi hade blivit observerade i (hall- och matsituation) som verbaliserades. Att bli medvetna om att och hur vi kunde främja barns språkutveckling genom att verbalisera mera gav oss ett gemensamt driv i processen och förändrade vårt förhållningssätt så att vi blev varandras stöttor och kunde modellera för varandra. Vi förstod vikten av att sätta ord på vad vi vuxna gör i alla sammanhang. I data från andra observationstillfället samt i arbetslagets egen dokumentation synliggörs en utveckling av verbalisering av egna göranden. Vi benämnde göranden i fler situationer, vi benämnde såväl egna göranden som kollegornas. Till exempel "Nu måste jag gå och kissa och sedan ska jag ta på mig mina ytterkläder." och "Nu ska Kajsa gå på rast." I arbetslaget beskrev vi spridningen av våra nyvunna erfarenheter som att det blev "ringar på vattnet". Dels att vi inspirerade och

lärde av varandra, dels för att vi tog våra nya erfarenheter och kunskaper och använde dem i fler situationer som gick bortom de situationer som vi erfarit dem i. Att vi tar våra lärdomar från en situation och använder dem i andra situationer kan även det förklaras med hjälp av systemteorin som en positiv fjärlseffekt.

Slutsatser och diskussion

Denna utvecklingsartikel beskriver ett utvecklingsarbete som syftar till att förskolepersonalen i större utsträckning skulle fungera som språkliga förebilder med intentionen att öka barns ordförråd. Artikelns frågeställning var hur förskolläraren har utvecklats som språklig förebild med hjälp av handledning? Resultatet visar att förskollärare genom observation och filmanalys i kombination med handledning och reflekterande samtal kan öka sin språkliga medvetenhet. Med en ökad språklig medvetenhet kan de påbörja en process som leder till att barn i förskolan möter ett mer kunskapsrelaterat språk och utvecklar ett större ordförråd.

Sammanfattningsvis kan vi notera att handledningen har bidragit till att förskolläraren utvecklats som språklig förebild. Resultaten pekar på en ökad medvetenhet hos förskollärarna där de får syn på sig själva och bygger ett gemensamt fokus. De blir medvetna om miljöns inverkan på sitt språkbruk samt om uttalade förhållningssätt, mönster och kulturer som kan behöva utmanas i det språkliga arbetet. Resultatet visar även på att förskollärarnas benämning, verbalisering av egna görandet samt i vilken omfattning öppna frågor ställs har utvecklats.

Att titta på hur barnens ord- och begreppsförråd utvecklades ingick inte i denna studie. Dock synliggörs, i avdelningens systematiska kvalitetsarbete för läsåret 2023/2024, att barnen under läsåret börjar använda fler och fler av de ord och begrepp som vi förskollärare använder och introducerar i olika sammanhang. Detta ligger i linje med de resultat som presenteras i rapporten *De yngsta förskolebarnens språkutveckling och ordförråd* (Palmer & Lenz Taguchi, 2025). I rapportens resultat synliggör författarna att när pedagogerna använt sig av längre meningar och fler ord, så har även barnen uttryckt sig med fler ord. Barnen har imiterat de vuxnas prat på olika sätt.

Det viktiga i denna studies resultat är att utvecklingsarbetet är praktisknära och ett "vi gräver där vi står" arbete som med en liten insats från huvudman i form av ett par handledningstillfällen med observation, filmanalys och återkopplingssamtal sedan drivs av förskollärarna själva. De bredare konsekvenserna av resultatet innebär att arbetet med att öka likvärdigheten och alla barns rätt till utbildning går att påverka.

Bruce et al. (2016) och Nordberg (2023) betonar vikten av kunskap om hur språket kan påverka kunskapsutveckling och sociala relationer. De menar att detta är något som all personal i förskola behöver kunskaper om för att möjliggöra utveckling, lärande och delaktighet för alla barn.

Gjems (2019) skriver om Matteuseffekten, ett känt fenomen som innebär att den som kan mycket kommer att lära sig mer. Detta bekräftas av forskning som visar att storleken på det ordförråd som barn har med sig till skolan spelar en avgörande roll för deras framtida skolgång (SPSM, 2023). Dickinson (2012) betonar vikten av perioden från födseln till tre års ålder för att tillägna sig språk då det är avgörande för senare läs- och skrivkunnighet. I förskolans sammanhang innebär det att de barn som lärt sig många ord under sina första år kommer att ha en fördel och lära sig fler ord och generellt mer om språk. Det är alltså under barnets första år på förskolan som vi genom ett medvetet språkutvecklingsarbete kan göra skillnad för barns framtid.

Resultatet i studien överensstämmer likaså med vad Gyllander Torkildsen och Nehez (2020) skriver fram att forskning kring professionell utveckling via kollegiala arbetsformer visar. Författarna belyser att gemensamt lärande utifrån den faktiska praktiken är gynnsam på samtliga nivåer. De menar att rektorer som skapar möjligheter till kollegialt lärande har visat sig kunna driva igenom förbättringsprocesser. Vidare lyfter de fram dialogen som en viktig del i det kollegiala lärandet. Det är enligt författarna genom dialog med andra som en förståelse för praktiken och sammanhanget kan utvecklas. Slutligen beskriver de kollegialt lärande som ett lärande i form av en ny förståelse som leder till nya handlingar.

I rapporten av Palmer och Lenz Taguchi (2025) visar resultatet att det är möjligt att förändra undervisningen och det egna sättet att agera ihop med barnen. De menar dock att det i arbetet kan behövas en organisatör som stöttar kvalitetsutvecklingen genom kurser, handledning och gemensamma undervisningstillfällen. En av utmaningarna som jag ser efter avslutad huvudmannainsats är just att hålla arbetet vid liv där jag delar Palmer och Taguchis uppfattning om att det behövs en form av processledare för att få en långsiktig utveckling.

Avslutningsvis visar resultatet i den här studien att handledning kan användas som en kompetenshöjande insats med en positiv inverkan på förskollärares språkliga medvetenhet. Handledning kan bidra till att skapa en skillnad i förskollärares medvetenhet, förhållningssätt och arbetsmetoder. En skillnad som leder till en skillnad för barnens språkutveckling och kan påverka deras framtida förutsättningar att tillägna sig fortsatt läs- och skrivutveckling samt bidra till att öka likvärdigheten och alla barns

rätt till utbildning. Hirsh och Olin (2022) menar att målet med skolutveckling är att skapa en god och likvärdig skolgång för alla barn.

Referenser

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Dickinson, D., Griffith, J., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2012). *How Reading Books Fosters Language Development around the World*. Child Development Research, s. 1-15. doi: <https://doi.org/10.1155/2012/602807>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (första upplagan). Stockholm: Natur & kultur.

Gjems, L. (1997). *Handledning i professionsgrupper: ett systemteoretiskt perspektiv på handledning*. Lund: Studentlitteratur.

Gjems, L. (2019). *Förskolans arbete med tidig litteracitet: på barns villkor*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur AB.

Gyllander Torkildsen, L. & Nehez, J. (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Hirsh, Å. & Olin, A. (2022). Skolutveckling och systematiskt kvalitetsarbete. I A. Hirsh & Olin (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik*. (Första upplagan., ss. 13–20). Malmö: Gleerups.

Holmqvist, M. (red.) (2021). *Teorier för undervisning och lärande*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 17, 152-170. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1399743/FULLTEXT01.pdf>

Larsson, K. (2020). *Att få barnets språk att växa: strategier för språkutveckling i förskolan, skolan och hemma*. Tredje, upplagan. Stockholm: Stefan Hertz utbildning.

Nordberg, A. (2023). *Språkutveckling på gång!: möten som får barns språk att växa*. Stockholm: Lärarförlaget.

Palmer, A., & Lenz Taguchi, H. (2025). *De yngsta förskolebarnens språkutveckling och ordförråd* (Rapport: ULF-projekt 2022–2024). Stockholms universitet, Ett samarbete mellan Stockholms universitet och Järva stadsdelsförvaltning. https://www.su.se/polopoly_fs/1.853495.1760338665!/menu/standard/file/ULF_RAPP_ORT_Palmer_Lenz_Taguchi.pdf

Rubin, M. (2021). *Språk, samspel och lärande: sociokulturella teorier - språket, lärarens främsta redskap*. I Serder, M. & Jobér, A. (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 249–270). (Första utgåvan). Stockholm: Natur & Kultur.

- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan*, Lpfö 18. Stockholm: Skolverket.
- Specialpedagogiska myndigheten. (2023). *Studiepaket språkstörning moment 1 Språkutveckling och språkstörning*. Hämtad 251116. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-sprakstorning/pdf/nya-pdf-2023/studiepaket-sprakstorning-moment1.pdf>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Öquist, O. (2016). *Systemteori i praktiken: konsten att lösa problem och nå resultat*. (3., omarb. uppl.) Stockholm: Gothia.

Hundervisning ett lustfyllt lärande

Cecilia Åkesson, Jeanette Willby, Lunds kommun

Sammanfattning

Denna studie undersöker hur hundunderstödd pedagogik påverkar undervisning och lärande, särskilt för elever i behov av särskilt stöd. Genom kvalitativa videobaserade observationer av fyra lektioner analyseras samspelet mellan pedagog, elev, innehåll och pedagoghund med hjälp av modellerna lekresponsiv undervisning och den didaktiska triangeln. Under cirka fem år har vi prövat och utvecklat hundunderstödd pedagogik, vilket har väckt frågor och nyfikenhet kring hur pedagoghundens deltagande påverkar läroprocesser och elevernas lärande. Vi ville därför undersöka hundens roll i undervisningen. Resultaten visar att hunden fungerar didaktiskt som en central aktör i undervisningen – både som motivationshöjare, stöd i social interaktion och konkret didaktiskt verktyg. Hunden bidrar till att skapa trygghet, ökad koncentration, lekfullhet och engagemang. Eleverna visar tecken på lärande och process mot kunskap, genom interaktion med hunden. Hundunderstödd pedagogik skapar en inkluderande lärandemiljö där elever vågar utforska och ta ansvar. Studien visar att hunden kan förstärka metakognitiva processer. Hundunderstödd pedagogik kan därmed ses som ett värdefullt komplement i det specialdidaktiska arbetet och förtjänar att utforskas vidare för att bidra till en mer tillgänglig skola.

Nyckelord

Lekresponsiv undervisning, didaktisk triangel, hundervisning, specialdidaktik, hundunderstödd pedagogik

Inledning

På Vegalyckan har det under åren väckts intresse för hundunderstödd pedagogik, där en utbildad hund tillsammans med sin förare (en utbildad lärare) integreras som ett verktyg i undervisningen. I dagens skola eftersträvas allt mer inkluderande och differentierade arbetssätt som kan möta elevers varierande behov, erfarenheter och förutsättningar. Det handlar inte enbart om att anpassa innehåll och metod, utan också om att skapa förutsättningar för elever att känna motivation, trygghet och delaktighet i lärandet. Forskning visar att när djur används på ett pedagogiskt medvetet sätt kan det bidra till ökad motivation och koncentration hos eleverna, minska stress och skapa positiva förväntningar inför lärandeaktiviteter. Detta kan i sin tur stärka såväl akademiska prestationer som social interaktion och välmående i skolan (Gee, Fine & McCardle, 2017).

Trots att det finns forskning om djurassisterad pedagogik och hundars psykologiska effekter på människor – till exempel i form av minskad stress, ökad koncentration och motivation (Gee et al., 2017), saknas fortfarande fördjupade och systematiska studier som analyserar vad som sker i undervisningen ur ett didaktiskt och specialdidaktiskt perspektiv. Frågor som återstår att utforska handlar inte bara om hunden gör skillnad, utan hur, när och varför den gör det. Vad händer i undervisningens dynamik och struktur när hunden finns med som en aktiv deltagare? Vilka didaktiska roller kan hunden ha.

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett didaktiskt perspektiv på undervisning, där fokus ligger på samspelet mellan pedagog, elev och innehåll – samt pedagoghunden. Undervisning betraktas som en relationell praktik där både sociala, emotionella och kognitiva processer samverkar och där verktyg, miljö och didaktiska strategier bidrar till att forma lärandet. Med hjälp av två didaktiska modeller – den didaktiska triangeln (Valberg Roth et al., 2020) och modellen för lekresponsiv undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019) har vi undersökt detta.

Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur hundunderstödd pedagogik används inom det specialdidaktiska arbetet, särskilt i relation till extra anpassningar och särskilt stöd. Vi är särskilt intresserade av att förstå vilken funktion pedagoghunden kan få i lärandeprocessen och på vilka sätt hunden deltar aktivt i undervisningen. Den övergripande forskningsfrågan lyder:

Vilken roll har hunden didaktiskt?

Undervisning är en komplex verksamhet som inte kan reduceras till enbart metod eller innehåll. I synnerhet för elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer, språkliga svårigheter eller andra utmaningar kan faktorer som motivation, känsla av sammanhang och social trygghet ha avgörande betydelse för lärandet (Leifler, 2023). Dessa elever kan riskera att hamna utanför eller tappa engagemang när undervisningen upplevs som kravfylld, stressande eller svår att förstå. Vår erfarenhet är att man genom hundunderstödd pedagogik skapar nya möjligheter att bygga broar mellan elevens inre upplevelser och undervisningens innehåll, där hundens närvaro kan bidra med trygghet, struktur, glädje och ett lekfullt inslag som gör lärandet mer tillgängligt.

Centrala begrepp

Pedagoghund: Är ett av många namn på en socialtjänstehund som kan jobba i skolan. Pedagoghund är ett registrerat varumärke och är en hund som arbetar tillsammans med en utbildad lärare för att stödja och främja elevernas lärande och utveckling. Andra namn kan vara skolhund, läshund, pedagogisk tjänstehund, skolhunds pedagog men utbildning och förkunskaper kan skilja (PedagogHunden Sverige AB, n.d.).

Djurunderstödd pedagogik (Animal Assisted Education, AAE): Djurunderstödd pedagogik är en målinriktad, planlagd och strukturerad insats som leds och/eller utförs av personal inom skolan och övriga utbildningsväsendet. AAE utförs av utbildade, legitimerade lärare eller lärare med specialpedagogisk kompetens. Ett exempel på AAE som utförs av en ordinarie lärare är ett utbildningsbesök som främjar ansvarsfullt husdjursäggande. När AAE utförs av en specialpedagog betraktas det även som en stödjande terapeutiskt och målinriktad insats. Aktiviteterna fokuserar på utbildningsmål, prosociala färdigheter och kognitiv funktion. Elevens framsteg mäts och dokumenteras. Ett exempel på AAE som utförs av en specialpedagog är ett hundunderstött läsprogram. Personalen som utför AAE, inklusive ordinarie lärare (eller den person som hanterar djuret under överinseende av utbildningspersonalen), måste ha god kunskap om beteende, behov, hälsa och indikatorer på och reglering av stress hos de djur som är involverade (IAHAIO, 2018, s. 5).

Specialdidaktik: Specialdidaktik utgår från didaktiken och dess grundläggande frågor om vad som ska läras, varför och hur undervisningen ska genomföras. Skillnaden är att specialdidaktiken har ett särskilt fokus på vem – alltså elevernas olika förutsättningar,

behov och funktionsvariationer. Utifrån detta anpassas undervisningens innehåll, metoder och lärmiljöer för att skapa en inkluderande utbildning där alla elever kan delta och utvecklas. Den didaktiska triangeln – som består av relationen mellan lärare, elev och innehåll – används i specialdidaktiken för att förstå och analysera hur dessa delar behöver anpassas för att möta elevers individuella behov och främja lärande (Leifler, 2023).

Kommunlektor: Är lektor som är anställd av kommunen för att vara behjälplig när skolor/förskolor vill påbörja någon undersökning eller empirisk studie (Skolverket, u.å.).

Teoretisk bakgrund

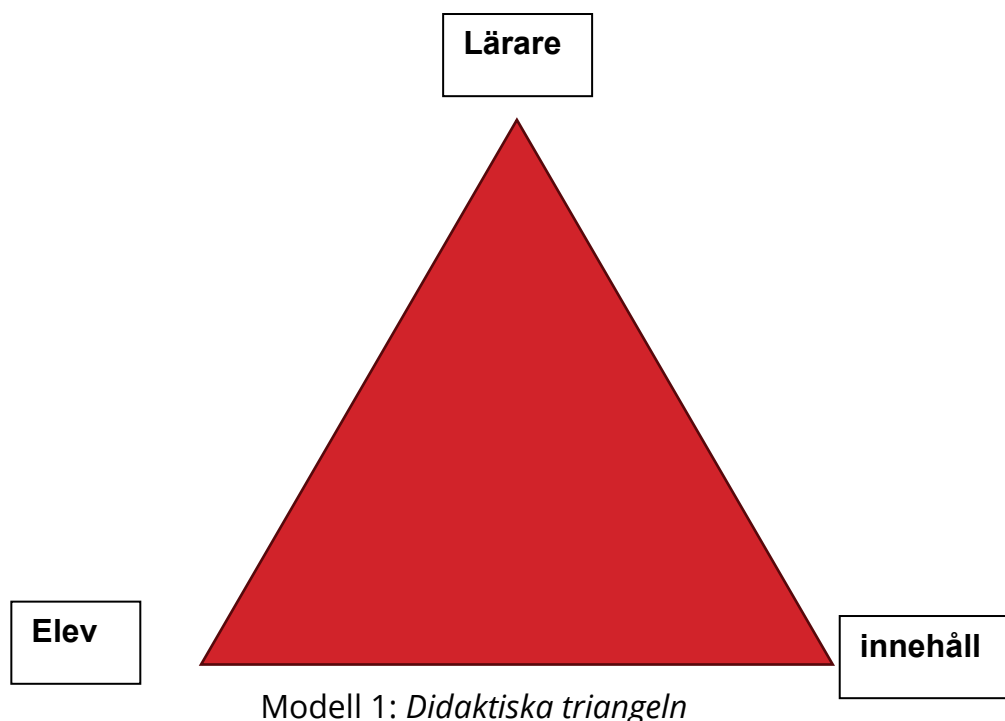
Den teoretiska bakgrunden består av tre delar Lekresponsiv undervisning, Didaktiska triangeln och De fyra kunskapsformerna.

Lekresponsiv undervisning är en didaktisk modell där undervisningen utgår från barns lek, intressen och initiativ, samtidigt som pedagogerna aktivt bidrar med innehåll, frågor och struktur för att utveckla lärandet. Syftet är att skapa en balans mellan barns egen lek och målstyrd undervisning, där lek både är innehåll och metod. Modellen lekresponsiv undervisning ger oss möjlighet att titta på om det sker undervisning under lektionerna. För att undervisningen ska få kallas lekresponsiv behöver pedagogen/pedagoghunden vara med i leken/utforskandet på något sätt. Vi har tittat utifrån pedagoghundens medverkan.

Nyckelbegreppen är intersubjektivitet, alteritet, metakommunikation och som om, som är. Nyckelbegreppen användes för att analysera; intersubjektivitet (en gemensam förståelse), alteritet (avvikelse från normen eller förväntan, en ny riktning), metakommunikation (förmågan att vara medveten om sitt eget tänkande och agera utifrån det) och rörelsen mellan "som om" och "som är" (där lärandet sker i en lekfull balans mellan fantasi och verklighet). Detta är en grund för att tolka de pedagogiska processer som uppstår när hunden deltar aktivt i undervisningen (Pramling & Wallerstedt, 2019).

Didaktiska triangeln är en didaktisk modell som beskriver samspelet mellan tre grundläggande delar i undervisningen: lärare, elev och innehåll. Modellen visar hur dessa påverkar varandra och tillsammans skapar förutsättningar för lärande. Den hjälper till att analysera och planera undervisning utifrån relationerna mellan dessa tre komponenter. Den didaktiska triangeln erbjuder ett tydligt analytiskt ramverk som synliggör hur undervisningens olika delar relaterar till varandra under en lektion. Genom denna modell blir det möjligt att förstå och se samspel i hur

undervisningssituationer utformas och kan anpassas för att bättre möta elevernas individuella behov (Valberg Roth et al., 2020).



Dessa modeller, lekresponsiv undervisning och den didaktiska triangeln synliggör flera lager i undervisningen: dels samspelet mellan pedagoghund, elev och innehåll, dels hur lek och lekfullhet ges didaktisk betydelse och på vilka sätt hunden kan fungera som en pedagogisk resurs i detta sammanhang.

Kunskapsformerna de fyra F:en är Fakta, Förståelse, Färdighet och Förtrogenhet. Dessa tillsammans ger en balanserad bild av vad kunskap innebär i skolan. Faktakunskap handlar om att veta vad något är, förståelse är att förstå hur det hänger ihop, färdighet handlar om att kunna göra något praktiskt, och förtrogenhet är att ha en förmåga att kunna använda kunskapen i olika situationer (Carlgren et al., 2009).

Metod

För att fånga den komplexitet som präglar vår forskningsfråga har vi genomfört en kvalitativ studie med fallstudiedesign, där videoinspelningar från fyra undervisningstillfällen med pedagoghund utgör det empiriska materialet (Patel & Davidson, 2019). För att analysera samspelet mellan didaktiska strategier och specialdidaktiska insatser i denna typ av undervisning har vi valt att använda oss av

lekresponsivundervisning och den didaktiska triangeln. Dessa möjliggör fördjupad förståelse av både interaktion och kontext, med särskilt fokus på lärandets sociala, emotionella och kommunikativa dimensioner.

Videobaserad observation bedömdes som särskilt ändamålsenlig, då den möjliggör upprepade analyser av undervisningens förlopp utan att störa deltagarna i stunden (Stukat, 2011). Metoden möjliggör inte enbart en kartläggning av vad som sker, utan även hur det sker – exempelvis hur hunden bidrar till att forma interaktionen, hur eleven responderar samt hur lärandeprocesser utvecklas över tid.

Vid sambedömning användes de fyra F:n som underlag vid bearbetning av data för att se tecken på lärande (Skolverket, 2014; Carlgren et al., 2009). Vi har utgått från våra olika pedagogiska professioner som lärare, speciallärare, specialpedagoger, rektor och kommunlektor. De fyra F:n valdes som analysverktyg utifrån att det är en känd metod för alla professioner för att få ett gemensamt språk vid sambedömningen.

Urval och datainsamling

Datainsamlingen har skett genom inspelade lektioner. Eftersom arbetet bedrivs inom skolans kontext krävs att verksamheten med hundunderstödd pedagogik utgör undervisning. Utifrån datainsamlingen har vi valt ut fyra av nio filmer där hunden är medverkande i alla nyckelbegreppen för Lekresponsiv undervisning. Resterande filmer saknade alteritet vilket gjorde att de valdes bort.

Etiska överväganden

I studien har vi noga beaktat etiska aspekter i samband med inspelning och analys av undervisning med elever. Vi har inhämtat samtycke från såväl elever, vårdnadshavare som skolpersonal innan filmerna spelades in. All data har hanterats konfidentiellt och vi har anonymiserat både elever och lärare i våra analyser och i den slutliga rapporteringen för att skydda deras integritet.

Vidare har vi reflekterat över vår roll som undersökande pedagoger och speciallärare i situationen för att minimera risken för påverkan på undervisningen eller elevernas beteende i samband med inspelning. Vi strävade efter att vara så diskreta som möjligt under datainsamlingen för att bevara den naturliga undervisningssituationen.

Eftersom en av oss som undersökande pedagoger har specialpedagogisk kompetens och erfarenhet av hundunderstödd pedagogik, har vi kontinuerligt reflekterat över förförståelsen. Det fanns en risk att vår positiva inställning till arbetssättet skulle påverka tolkningen. Av den anledningen samarbetade vi med vår kommunlektor som

varken har specialpedagogisk kompetens eller erfarenhet av hundassisterande pedagogik. Detta för att få en neutral samtalspartner att diskutera studien med.

Metodens styrkor och begränsningar

Att använda film som datainsamlingsmetod har gett oss en rik och detaljerad insyn i undervisningen och elevernas lärande, vilket är en stor styrka i studier som fokuserar på komplexa interaktioner och pedagogiska processer. Möjligheten till upprepad analys och sambedömning har även bidragit till en ökad tillförlitlighet i studiens resultat.

Fyra lektioner är en begränsning. Men den begränsningen ger studien snarare en djupare förståelse för specifika situationer än ett brett underlag för breda slutsatser.

Ett metodmässigt dilemma i studien har varit att deltagande elever kan ha agerat annorlunda inför kameran, trots vår strävan att vara diskreta. En annan begränsning är att studien fokuserar på det specialdidaktiska arbetet, vilket gör att resultaten inte utan vidare kan generaliseras till andra skolformer eller elevgrupper. Dock ger studiens djup och detaljrikedom ett värdefullt kunskapsbidrag inom praktikinära specialdidaktisk forskning och hundunderstödd pedagogik. Sammanfattningsvis har vår metod kännetecknats av en kvalitativ ansats med fokus på djupgående analys av undervisning och lärprocesser inom hundunderstödd pedagogik. Genom att kombinera filmade observationer med didaktiska analysmodeller och vår specialpedagogiska kompetens har vi kunnat belysa komplexa aspekter av undervisningen och hur den anpassas för elever med särskilda behov.

Resultat och analys

När vi analyserat vad det händer i undervisning när vi arbetar med hundunderstödd pedagogik har vi använt oss av Lekresponsiv undervisning som är en didaktisk modell. Denna modell är särskilt lämpad för att belysa hur lekens olika dimensioner kan integreras i undervisningen för att stödja lärprocesser vilket är viktiga delar i specialdidaktiska sammanhang där motivation och engagemang ofta är avgörande faktorer (Leifler, 2023; Pramling & Wallerstedt, 2019).

Genom film har vi kunnat observera att alla nyckelbegreppen i Lekresponsiv undervisning finns med under lektionen vilket styrker att det sker undervisning. Filmerna fångar även undervisningens genomförande och elevernas samspel i sin naturliga kontext, vilket ger ett rikt och kvalitativt underlag.

Filmerna har använts för att observera relationerna mellan läraren, eleven, hund, material och innehåll utifrån den didaktiska triangeln. Den didaktiska triangeln

användes som ett analytiskt verktyg för att synliggöra de olika rollerna utifrån pedagoghunden.

I analysen av lärprocesserna har vi använt oss av sambedömning utifrån de fyra F:n (Carlgren et al., 2009). Vi har utgått från våra olika pedagogiska professioner som lärare, speciallärare, specialpedagoger, rektor och kommunlektor. De fyra F:n valdes utifrån att det är en känd metod för alla professioner som sambedömde.

Detta har inneburit att vi tillsammans har tittat på filmerna för att skapa en samsyn på om det finns tecken på lärande och process mot kunskap. Denna sambedömning har bidragit till att öka validiteten i vår tolkning genom att flera perspektiv och erfarenheter har integrerats. Sambedömningen skedde i tre steg: steg ett, varje deltagande pedagog gjorde en individuell analys av de fyra lektionerna, steg två jämfördes analyserna i en gemensam workshop. Steg tre diskuterades avvikelser systematiskt tills vi nådde samförstånd om tolkningen. I vissa fall justerades kategoriseringarna när oenighet fanns kring huruvida en händelse uppfyllde kriterierna för t.ex. metakommunikation. Denna process menar vi ökade både det analytiska djupet och trovärdigheten i resultaten (Skolverket, 2014).

Filmerna ger möjlighet att bearbeta materialet och transkribera inspelningarna i detalj med fokus på både verbalt innehåll och kroppsliga uttryck (rörelser, mimik, positionering i rummet). Filmerna gör det också möjligt att analysera undervisningen i realtid och möjliggör flera genomgångar för att uppmärksamma detaljer som annars kan gå förlorade vid direkt observation (Stukat, 2011). Inspelningarna har även möjliggjort sambedömning inom personalgruppen för att säkerställa en gemensam förståelse och tolkning av det som sker i klassrummet och att det sker ett lärande.

Genom filmanalyser kunde vi konstatera att samtliga nyckelbegrepp inom lekresponsiv undervisning framträder tydligt i samspelet mellan elev och pedagoghund. Dessa begrepp är intersubjektivitet, alteritet, metakommunikation samt som om/som är.

Intersubjektivitet visar sig som en gemensam förståelse och delad uppmärksamhetsram mellan deltagarna. Hunden fungerar som katalysator i övningarna genom att välja material, markera turordning och fysiskt närvara för att bibehålla elevens fokus. Exempelvis aktiverade hundens buffande på ett bokstavskort elevens minne i en språkaktivitet. Den delade förståelsen minimerade behovet av verbala instruktioner, vilket möjliggjorde ett lärande i handling. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan hunden ses som ett redskap som hjälper eleven vidare i sitt lärande. Genom att hunden bidrar till en känsla av trygghet skapas en miljö där eleven vågar utforska och utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. På så sätt blir hunden både

ett stöd för lärande och en viktig del av den sociala och emotionella miljön i undervisningen.

När vi analyserat filmerna ser vi att intersubjektivitet med hund kan se ut på flera sätt.

- Hunden är med i leken/övningen.
- Hunden hjälper till att välja övning.
- Hunden samspelar med elev.
- Hunden hjälper till med turtagning med elev.
- Hunden hjälper till att hålla uppe koncentration för elev.
- Hunden är en avstressande faktor för elev.

Att interagera och öva turtagning med en pedagoghund kan för vissa elever upplevas som mindre komplext än motsvarande samspel med en mänsklig kamrat, eftersom hunden konsekvent uppvisar ett genuint intresse för delaktighet. I pedagogiska sammanhang används hunden därför ofta som en medverkande "elev", som deltar i aktiviteter såsom spel, högläsning, redovisningar och andra övningsmoment. I dessa sammanhang fungerar hunden som en aktiv, icke-dömande lyssnare, vilket bidrar till att skapa en trygg och tillitsfull lärmiljö. Dessutom kan hundens närvaro ha en lugnande inverkan och främja elevens koncentration förmåga, genom dess förmåga att erbjuda ovillkorlig närhet och emotionellt stöd. Hunden är lyhörd för både elevens känslotillstånd och det omgivande sammanhanget, och samverkar med pedagogen i syfte att möta och stödja elevens individuella behov.

Alteritet är när det blir en avvikelse från normen eller förväntan, en ny riktning på övningen eller leken.

Med hjälp av hund kan lektionen ta en ny riktning

- Eleven tar ansvar och hjälper hunden som inte kan.
- Eleven förmedlar hundens "svar".
- Eleven börjar leka hund och utför hundens uppgift men växlar sedan över att bli elev för att lösa uppgiften.
- Eleven får känna sig duktig och tar ansvar när den hjälper hunden som inte kan.
- Eleven och hunden provar tillsammans.

Detta väckte elevens vilja att agera och anta rollen som hjälplärare, vilket är ett uttryck för metakognition i praktiken. Eleven använder sin förståelse i en socialt meningsfull kontext och befäster sin kunskap genom att "lära ut" till hunden. Alteritet bidrar således till att skapa flexibla lärandemiljöer där elevens egen kraft stärks.

Metakommunikation är förmågan att vara medveten om sitt eget tänkande och agera utifrån det.

- Pedagoger modellerar tillsammans med hund.
- Eleven testar sitt lärande genom eller för hund.

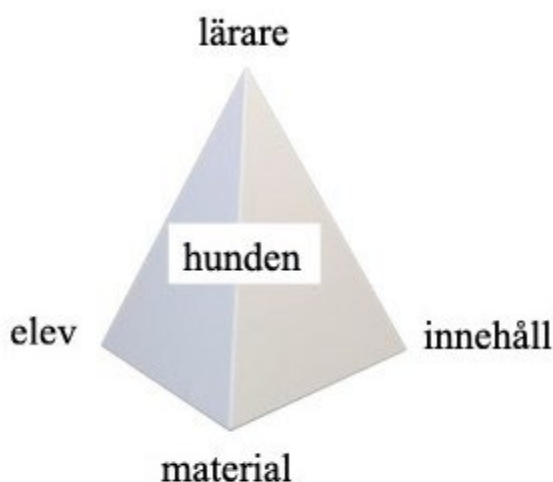
Metakommunikation blir tydlig när pedagoger modellerar aktiviteter tillsammans med hunden och eleverna samtidigt uttrycker sina egna tankar högt under aktiviteten, som vid matematikövningar med "räkning genom hunden". Genom denna process ges eleverna en konkret förebild för hur aktiviteten ska genomföras, samtidigt som de använder hunden för att uttrycka och pröva sitt lärande, exempelvis genom att förklara för hunden eller involvera den i sina resonemang. Detta visar på elevernas förmåga att reflektera över och medvetet styra sitt eget lärande.

Begreppet som om / som är refererar till lekens växling mellan fantasi och verklighet. Genom att integrera en pedagoghund i undervisningen skapas en portal till lekens och fantasins värld, där gränserna mellan det verkliga och det fiktiva tillfälligt suddas ut. Detta möjliggörs genom det som beskrivs som ett växelspel mellan "som är" och "som om". Eleverna är medvetna om att hunden i realiteten inte kan tala (som är), men deltar samtidigt aktivt i en lekfull och meningsfull interaktion där hunden tillskrivs tankar, känslor och intentioner (som om). Pedagoger bidrar till att förstärka denna fantasilek genom att använda inspelningsbara knappar som hunden trycker på med tassens – ett verktyg som används för att förmedla meddelanden såsom "hunden säger" eller "hunden undrar", vilket främjar elevens engagemang, språkförståelse och turtagning. I detta sammanhang fungerar hunden som en symbolisk aktör som bär lekens och undervisningens intentioner, och som inspirerar eleverna att både gestalta hunden i egen lek och att genomföra uppdrag i samspel med dess fiktiva röst. Detta didaktiska arbetssätt stödjer barns kreativitet, fantasi och förmåga till metakommunikation – att samtidigt kunna förhålla sig till vad som är på låtsas och vad som är verkligt – vilket är centralt i lekresponsiv undervisning.

Parallellt med vår analys av filmerna utifrån ett lekresponsivt undervisningsperspektiv har vi även tillämpat den didaktiska triangeln som ett kompletterande analysverktyg. Denna modell, som belyser samspelet mellan lärare, elev och innehåll, har möjliggjort en fördjupad förståelse av relationerna i undervisningssituationerna. För att ytterligare synliggöra hundens pedagogiska funktion har vi integrerat hunden i de olika komponenterna av triangeln.

När vi tillämpade den didaktiska triangeln i vår analys insåg vi att modellen behövde utvecklas. Vi valde därför att omforma triangeln till en tetraeder, som gör det möjligt

att även väga in material i samspelet. I denna analytiska tetraeder, placerades hunden i centrum. Denna position gör det möjligt för hunden att samtidigt relatera till och påverka samtliga dimensioner – läraren, eleven, innehållet, det pedagogiska materialet. Ur detta perspektiv kunde vi urskilja fem tydliga roller som hunden intar under lektionerna.



Modell 2: *Tetrader*

1. Lärare – Hunden kan fungera som initiativtagare som höjer motivationen och snabbt engagerar eleverna, exempelvis genom att buffa på en elev eller starta lektionen. Den kan också hjälpa till att åter fokusera elever som tappat koncentrationen.
2. Elev – Hunden deltar aktivt i övningar som tex. spelkompis, fungerar som modell för provande och misstag, och kan vara mottagare av elevernas redovisningar, vilket ger eleverna möjlighet att rätta och förklara.
3. Redskap för läraren – Hunden används som ett didaktiskt verktyg, till exempel när den hämtar material eller används för att stötta eller avbryta aktiviteter.
4. Redskap för eleven – Eleverna använder hunden som resurs i lärandet, till exempel när hunden interagerar med undervisningsmaterial eller utför uppgifter kopplade till lektionen.
5. Innehåll – Ibland är hunden själva utgångspunkten för lektionen, som när kroppens delar studeras utifrån hundens anatomi.

Genom sambedömning av lärprocesser har konkreta exempel visat hur processer mot kunskap och färdighet utvecklas i mötet med hundunderstödd pedagogik. Sambedömningen kopplades till lektionsmål och de fyra kunskapsformerna fakta,

förståelse, färdighet och förtrogenhet (Carlgren et al., 2009). Följande mönster kunde urskiljas i fyra olika lektioner:

- Språklek: bokstavskänedom
Hunden stödjer minnet och igenkänningen av bokstäver, och eleven går från osäkerhet till att aktivt skriva ord. Mot slutet vänder sig eleven spontant till hunden för bekräftelse, vilket indikerar en införlivad strategi och utvecklad förtrogenhet.
- Läsförståelse och samtal
Eleven förklarar meningar och bildval för hunden, som fungerar som en neutral och lugnande mottagare. Detta sänker tröskeln för muntlig redovisning och underlättar elev-till-elev-lärande.
- Matematik: tio-kompisar
När hunden gör fel upptäcker, rättar och förklarar eleverna utan pedagogens inblandning, vilket visar på utvecklad förståelse och samarbete. En elev som initialt var långsam i problemlösning förbättras markant i samspel med hunden.
- Fonologisk medvetenhet och ordbildning
Elever experimenterar med bokstavskombinationer och diskuterar ordets existens med hunden som interaktiv katalysator. Pedagoger modellerar analysen med hunden som visuell referens, vilket gör abstrakta begrepp mer konkreta.

Hunden i undervisningen fungerar som en central aktör i läroprocessen genom att vara involverad i samtliga delar av den didaktiska situationen: innehåll, lärare, elev och material. Som ett didaktiskt redskap utgör hunden en lättillgänglig portal till lek och fantasi, vilket skapar ett lustfyllt och motiverande lärande för eleverna.

Vi har även sett att undervisningen präglas av två parallella kontrakt – ett didaktiskt kontrakt och ett lekcontrakt – där det är i mötet mellan dessa som undervisningen blir särskilt effektiv och lustfyllt, en praktik vi benämner som "hundervisning". Hundens roll kännetecknas av stor mångsidighet och anpassningsförmåga, vilket speglar en dynamisk och situationsanpassad didaktisk praktik där pedagogiska resurser används flexibelt utifrån elevernas individuella behov och det aktuella innehållet.

Hunden fungerar både som pedagog och artefakt – en multimodal resurs som bidrar till att göra undervisningen mer lustfylld och situationsanpassad, vilket stärker elevernas motivation och engagemang. Pedagoghunden har visat sig bidra till en effektivare lektionsstart genom att fungera som en artefakt som läraren kan använda

för att initiera undervisningen. Genom att hunden på olika sätt fångar elevens uppmärksamhet bidrar den till att eleverna kan behålla fokus under längre perioder. Detta innebär att undervisningstiden kan utnyttjas mer effektivt jämfört med situationer där hunden inte är närvarande.

Övergripande verkar hunden som en anpassningsbar resurs som motiverar, reglerar känslor och stödjer koncentration. Genom sin närvaro hjälper hunden eleven att reflektera och att använda metakommunikation, vilket i sin tur möjliggör en snabbare och mer hållbar aktivering av lärprocesser. Hunden fungerar dessutom som ett medel för återhämtning och energipåfyllnad.

Slutsatser och diskussion

Resultaten från denna studie visar att hundunderstödd pedagogik utgör ett mångfacetterat didaktiskt redskap som aktivt bidrar till elevens lärprocess. Empirin indikerar att hunden skapar nya förutsättningar för lärande genom att agera som en dynamisk och central aktör i undervisningssituationen, vilket främjar processen mot lärandemål. Genom att öppna en portal till lek och fantasi genererar hundunderstödd pedagogik ett lustfyllt lärande som stärker elevens motivation och engagemang.

Studien visar vidare att hundens närvaro bidrar till att skapa en trygg lärmiljö genom att minska emotionell stress. Detta öppnar för reflektion och metakommunikation, vilket stärker elevens lärprocess (Gee et al., 2017; Leifler, 2023).

Hunden agerar i praktiken som både lärare, elev, innehåll och material – en dynamisk och situationsanpassad didaktisk resurs som gör undervisningen mer inkluderande och tillgänglig. Den skapar trygga, lekfulla och kreativa lärmiljöer där elever vågar pröva, utforska och ta ansvar. Utifrån Gee et al. (2017) främjar hunden även metakognition och självvärdering samt stödjer elev-till-elev-lärande genom sin icke-dömande närvaro.

En viktig teoretisk slutsats är att den klassiska didaktiska triangeln (lärare–elev–innehåll) i denna studie har vidareutvecklats till en tetraeder med hunden i centrum som en sammanlänkande aktör mellan lärare, elev, innehåll och material. Detta synliggör hundens aktiva roll i undervisningsprocessen och öppnar för en breddad förståelse av didaktik som en flerstämmig praktik. Pedagogen kan strategiskt använda hundens olika roller för att skapa undervisning som är både lustfylld och effektiv. Genom att placera hunden i centrum påverkas alla dimensioner: lärare, elev, innehåll och material. I vissa fall blir hunden själva utgångspunkten för undervisningen, exempelvis vid arbete med anatomi eller språk, och den interagerar med undervisningsmaterial på ett sätt som gör abstrakta begrepp mer konkreta.

Parallellt har modellen för lekresponsiv undervisning (Pramling & Wallerstedt, 2019) varit central för att förstå hur hunden öppnar för lek och fantasi i undervisningen. Genom hundens närvaro skapas ett växelspel mellan "som om" och "som är", där eleverna kan utforska lärande i en lekfull kontext. Detta stärker motivationen och gör undervisningen mer tillgänglig för elever med särskilda behov. Nyckelbegrepp som intersubjektivitet, alteritet och metakommunikation framträder tydligt i samspelet mellan elev och hund, vilket visar att hunden bidrar till att skapa en undervisning som är både relationell och kognitivt stimulerande.

Studien visar att hunden kan fungera som en central aktör i undervisningen, vilket ligger i linje med Leiflers (2023) syn på specialdidaktikens kärna: undervisningen ska utgå från vem som lär och anpassas för att möta olika behov. Genom sin närvaro minskar hunden emotionell stress och skapar trygghet, vilket frigör elevens resurser för reflektion och problemlösning. Detta är särskilt betydelsefullt för elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer eller språkliga svårigheter, där struktur och stöd är avgörande.

Hunden fungerar också som motivationshöjare. Genom lekresponsiva inslag skapas lustfyllt lärande, vilket enligt Leifler (2023) är en grundprincip i specialdidaktiken. Balansen mellan krav och glädje gör att elever vågar pröva och ta ansvar för sitt lärande. När hunden bidrar till en trygg atmosfär stärks engagemang och självförtroende.

En annan viktig aspekt är hundens roll som socialt och emotionellt stöd. Som en icke-dömande lyssnare sänker den trösklar för kommunikation och främjar självkänsla. Detta ligger nära Leiflers (2023) betoning på relationers betydelse och känslan av sammanhang. Genom att skapa en bro mellan elevens inre upplevelser och undervisningens innehåll ökar delaktigheten och meningsskapandet.

Slutligen kan hunden underlätta elev-till-elev-lärande genom att fungera som neutral mottagare i samtal och redovisningar, vilket gör kommunikationen mindre kravfylld. Sammantaget visar studien att hundens närvaro stärker trygghet, motivation och social interaktion – faktorer som Leifler (2023) framhåller som centrala för lärande i specialdidaktiska kontexter.

Det är viktigt att notera att denna studie har en kvalitativ ansats med fokus på specifika undervisningssituationer, vilket innebär att resultaten främst visar hur hunden kan fungera i undervisning snarare än hur ofta eller i vilken grad. Generaliserbarheten är begränsad, men djupet i analysen kan bidra till vidare hypotesbildning och utveckling av didaktisk teori.

Frågor som har väckts men inte kunnat besvaras inom ramen för denna undersökning är exempelvis om förekomsten av både ett lek-kontrakt och ett didaktiskt kontrakt kan ske utan hundunderstödd pedagogik, vilken utbildning hundföraren har och vad det ger för resultat, samt om vi når lika resultat med en hundförare som är utbildad lärare jämfört med en outbildad lärare. En annan intressant fortsättning vore att jämföra effekterna av hundunderstödd pedagogik i olika skolformer, såsom grundskola, anpassad grundskola och vuxenutbildning. Det finns alltså goda skäl att bygga vidare på dessa resultat i framtida tvärvetenskapliga studier som kombinerar pedagogik, psykologi och veterinärmedicin.

Sammantaget visar studien att hunden inte är en perifer resurs, utan en integrerad del av den specialdidaktiska praktiken. Genom att agera både som socialt stöd och didaktiskt verktyg möjliggör hunden en undervisning som är differentierad och relationsbaserad – kärnan i specialdidaktiken. Denna teoretiska utveckling, där den didaktiska triangeln omformas till en tetraeder, erbjuder en ny förståelse av undervisningens struktur och öppnar för en mer inkluderande och tillgänglig skola.

Referenser

Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (Rapport 7, 2009). Stockholms universitetsförlag; Centrum för studier av skolans kunskapsinnehåll. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:371489/FULLTEXT01.pdf>

Gee, N. R., Fine, A. H., & McCardle, P. (Eds.). (2017). *How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals*. Routledge.

IAHAIO. (2018). *IAHAIO white paper 2014, uppdaterad för 2018: IAHAIO:s definitioner för djurunderstödda insatser och riktlinjer för de berörda djurens välfärd*. <https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2021/07/iahaio-white-paper-updated-2018.pdf>

Leifler, E. (2023). *Specialdidaktik: en breddad undervisningsrepertoar för och med dina elever*. Liber.

Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5., uppdaterade uppl.). Studentlitteratur.

Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22.

PedagogHunden Sverige AB. (n.d.). *PedagogHunden®*. Hämtad 12 november 2025, från <https://www.pedagoghunden.se/tjanster/pedagoghunden/>

Skolverket. (2014). *Sambedömning i skolan* (Stödmaterial). Skolverket.

Skolverket. (u.å.). *Arbeta som lektor och förstelärare*. Hämtad 12 november 2025 från <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/arbeta-som-lektor-och-forstelarare>

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
Vallberg Roth, A.-C., Holmberg, Y., Löf, C., & Stensson, C. (2020). *Didaktik: Flerstämmig undervisning i förskolan* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Läskraft: Läsning inleder lektionen - att bygga läslust och studiero på åk 1, gymnasie

Johanna Borg, Ida Ohlsson, Sofia Viking

Sammanfattning

Vår övergripande fråga har varit hur elever respektive lärare beskriver sin upplevelse av det läsfrämjande arbetssättet Läskraft i relation till arbetssättets syfte. Läskraft innebar att alla elever och lärare läste 10 minuter inledningsvis på alla lektioner under fyra veckor. Detta som ett sätt att skapa tid för lustläsning i skolan, låta eleverna läsa utifrån sin förmåga, bidra med fler läsande förebilder, skapa sammanhållning i gruppen, säkerställa en lugn lektionsstart och bidra till studiero (Gambrell 2011, Larssons 2021, Skolverket 2023, Hirsch 2020, Borg 2019). För att kunna svara på vår frågeställning undersökte vi utvärderingarna från Läskraft med inspiration från Tivenius (2024). Elever och lärare beskrev att Läskraft bidrog till läslust, en lugnare och tryggare lektionsstart, minskad stress och ett ökat fokus. Utmaningar som eleverna lyfte var kopplat till läsovana och motivation. Lärarna upplevde främst rollen som läsande förebild som utmanande. Ett resultat som förvånade oss var Läskrafts stora lugnande effekt.

Nyckelord: kollegialt lärande, läsfrämjande arbetssätt, läsning, läslust, studiero

Inledning

Elever på gymnasiets ekonomiprogram möter komplexa texter under sin utbildning, både i karaktärsämnen och kärnämnen. I likhet med många andra lärare har vi på Polhemskolan under de senaste åren upplevt att eleverna behöver stöd i arbetet med dessa texter. I denna utvecklingsartikel beskrivs starten av ett läsfrämjande arbetssätt, som vi kallar Läskraft, på ekonomiprogrammet på Polhemskolan i Lund. Hösten 2024 inleddes alla lektioner i årskurs 1 med 10 minuters läsning under fyra veckors tid. Utvecklingsartikeln fokuserar på elever respektive lärares upplevelse av Läskraft i relation till arbetssättets syfte.

Bakgrund

På Polhemskolan genomförs en årlig screening av läsförmåga i åk 1 som under många år visat ett gott resultat på gruppnivå: våra elever förväntas klara studier på ett bra sätt. Från 2022 och framåt hade vi samtidigt märkt ett annat mönster. Hälften av eleverna fick vid skolstart ge en bild av sin uppfattade förmåga att planera sina studier och använda olika strategier för läsning. De uppgav att de kände sig osäkra på hur de skulle plugga på ett effektivt sätt. En tredjedel av eleverna kände sig som ovana läsare. En gemensam nämnare för de elever som sökte mer studiestöd var osäkerhet kring läsförmåga och lässtrategier. Dessutom beskrev många elever, i möten med lärare eller med elevhälsan, att skolarbetet orsakade stress.

Behovsanalys

Startskottet till Läskraft kom från arbetslagets behovsanalys våren 2024, där vi tillsammans diskuterade och kartlade vilken syn vi hade på läsning, vilken stöttning våra elever behövde i våra ämnen gällande läsning samt vilka goda erfarenheter vi hade av att arbeta läsfrämjande i våra ämnen. Diskussionerna genomfördes cirka fyra månader innan Läskraft startade. Detta för att vi skulle kunna använda svaren, både positiva och negativa, för att utforma Läskraft för att så många lärare som möjligt skulle vara nöjda med arbetssättet. Arbetslaget visade en samstämmig syn på att läsning är viktigt, både i de olika skolämnena och i livet och många lärare kopplade även läsförmåga till demokratiuppdraget. Några lärare lyfte utmaningen att eleverna tenderade att välja sin lärares presentationer eller kompendier med kortfattade texter framför att läsa i läroboken. Arbetslaget diskuterade hur läsvana kan dämpa elevers känsla av stress inför stora textstycken. Några lärare upplevde att det var svårt att hitta böcker som fungerade för alla elever utifrån deras förmågor samt att det var en utmaning med studiero under läsning på lektionerna. En sammanfattning av viktiga läskompetenser vi

såg landade i: uthållighet, stöd att behålla fokus, navigera i text och god ordförståelse. Sammantaget såg vi behov av ett gemensamt läsfrämjande arbetssätt som kunde komplettera lärares eget arbete i klassrummet. I samarbete med skolbibliotekarien undersöktes tidigare läsforskning samt läsfrämjande arbetssätt för äldre elever, vilket presenteras under nästa rubrik.

Tidigare forskning

Läsa för att läsa sig

Vi såg ett behov att våra elever måste förflytta sin läsning "från att lära sig läsa till att läsa för att lära sig" vilket Maria Larsson behandlar i sin doktorsavhandling. Larsson (2021) slutsatser är att det är viktigt att lärare anpassar textval efter resurser, skolans kultur, organisation och preferenser hos både lärare och elever. Det är även viktigt att lärare strävar efter att inspirera elever att läsa för nöjes skull och att identifiera sig som läsare. I Larssons (2021) studie var det flera lärare som upplevde ett växande motstånd mot läsning samt en sämre förmåga att koncentrera sig på längre texter bland eleverna. Studien konstaterar att elever behöver mer än bara avkodningsförmåga – de behöver strategier för att "läsa för att lära", inte bara "lära sig läsa" och detta lyftes även i vår behovsanalys i arbetslaget (Larsson, 2021). Lärarna i studien vittnar om hur krav på betyg, examinationsmoment, nationella läsförståelsetest påverkar undervisningen och bedömningar tar tid från undervisningen och att det finns en önskan att fokusera mer på läslust vilket är i linje med diskussioner i vårt eget arbetslag.

Larsson (2021) understryker att läsförståelse är en färdighet som ska stödjas kontinuerligt. Den tar inte slut i grundskolan. Högstadielärare och gymnasielärare behöver enligt Larsson (2021) bättre verktyg för att hjälpa äldre elever som visserligen knäckt läskoden, men saknar uthållighet och strategier för avancerat läsande. Studien vill belysa vad läraren anser är viktigt att eleverna lär sig genom läsning samt vilken typ av "powerful knowledge" som framträder i deras beskrivningar av undervisningen och detta diskuterade arbetslaget under våren 2024. Avhandlingen lyfter även fram hur läsundervisning i gymnasiet påverkas av både strukturella faktorer (såsom olika styrdokument och bedömningar) och pedagogiska ideal (såsom läslust). Vi hade sedan tidigare insyn i litteraturvetaren Jenny Jarlsdotter Wikströms forskning (et. al, 2024) som betonar att läsning är något vi behöver öva på och Betty Tärning, forskare i kognitionsvetenskap (personlig kommunikation, 2024), som menar att mängdträning är en viktig del av vår läsutveckling.

Gambrells principer

Vi såg även ett behov av att våra elever behövde stöttning i deras läsengagemang och motivation. Tidigare forskning som var ledande i Läskraft var Linda Gambrells "Seven rules of engagement" (2011) för att stimulera läsengagemang hos elever och lärare. Polhemskolans bibliotek har i flera år arbetat enligt Gambrells principer så dessa var vi mer förtroga med. De sju reglerna är:

1. Läsningen och läsuppgifterna har relevans för eleverna.
2. Det finns ett rikt och varierat urval av texter.
3. Eleverna får många tillfällen samt tillräckligt med tid för sin läsning.
4. Eleverna får vara med och välja vad de ska läsa samt hur de arbetar med läsningen.
5. Eleverna får dela läsupplevelser med andra och varandra. Det omfattar bland annat utrymme att få samtala kring böcker, läsa tillsammans, dela boktips och läsa varandras texter om det lästa.
6. Eleverna får uppgifter till läsningen som ligger på rätt nivå. Att lyckas med utmanande uppgifter stöder motivationen.
7. Det ges incitament för att läsning är viktigt. Exempelvis ska belöningar vara läsrelaterade.

Relationellt ledarskap

Vi såg ett behov av att poängtera vikten av läsande förebilder i Läskraft då läsningen skulle ske på lektionstid och kopplade därför detta till ett relationellt ledarskap. Hirsch (2020) lyfter fram hur relationer mellan lärare och elever är grunden för framgångsrikt ledarskap i klassrummet och de centrala tankarna är att relationen kommer först och att lärande sker bäst när elever känner sig sedda, uppskattade och trygga. Vikten av autenticitet lyfts; läraren behöver vara äkta, visa engagemang och vara närvarande i mötet med eleverna. Klassrumskultur är även av stor vikt såsom gemensamma normer och värderingar som enligt Hirsch (2020) byggs genom relationer och inte genom kontroll av elevernas kunskap. Ledarskap beskrivs av Hirsch (2020) som att läraren leder genom att stötta, inspirera och bygga goda relationer. Den "magi" som Hirsch (2020) syftar på uppstår när elevernas motivation, nyfikenhet och vilja att lära väcks i mötet med en lärare som de känner tillit till och är alltså resultatet av starka relationer. Sammanfattningsvis vill Hirsch (2020) illustrera att relationellt ledarskap handlar om att vara en tydlig, varm och närvarande ledare som sätter relationen till eleven i centrum och att det är när elever känner sig trygga, betydelsefulla och motiverade som verkligt lärande och utveckling kan ske.

Sammanfattningsvis var den tidigare forskning som vägledde oss främst den som visade på betydelsen av mängdträning och att läsning är något vi behöver öva på även på gymnasiet. I utformningen av Läskraft utgick vi även från forskning som betonar vikten av motivation kopplat till läsning och det relationella ledarskapet som vi här tolkade in i vikten av läsande förebilder.

Beprövad erfarenhet – läsfrämjande arbetssätt på gymnasiet

Två gymnasieskolor i Skåne har särskilt inspirerat oss – Kullagymnasiet i Höganäs och en gymnasieskola i Lund. Dessa båda visar på betydelsen av att elever och lärare läser, kontinuerligt och tillsammans, på lektionstid.

Borg (2019) har skrivit sitt examensarbete om läsarbetssättet "integrerat läsande" vilket innebär att eleverna läste under fyra veckor, 10–15 minuter i starten av alla lektioner som är längre än 45 minuter. Syftet med arbetssättet beskrivs vara att väcka läslust, erbjuda tid för läsning utan krav, ge stöd och relevant litteratur samt förbättra läs- och skrivförmågan. Resultat som lyfts fram är ökad gemenskap på skolan, rogivande effekt på både lärare och elever, att eleverna upplevdes mer fokuserade på lektioner och ha fått ett ökat intresse för läsning. Några lärare menade dock att de inte skulle ha erbjudit tid för läsning om det inte varit för att arbetssättet var gemensamt.

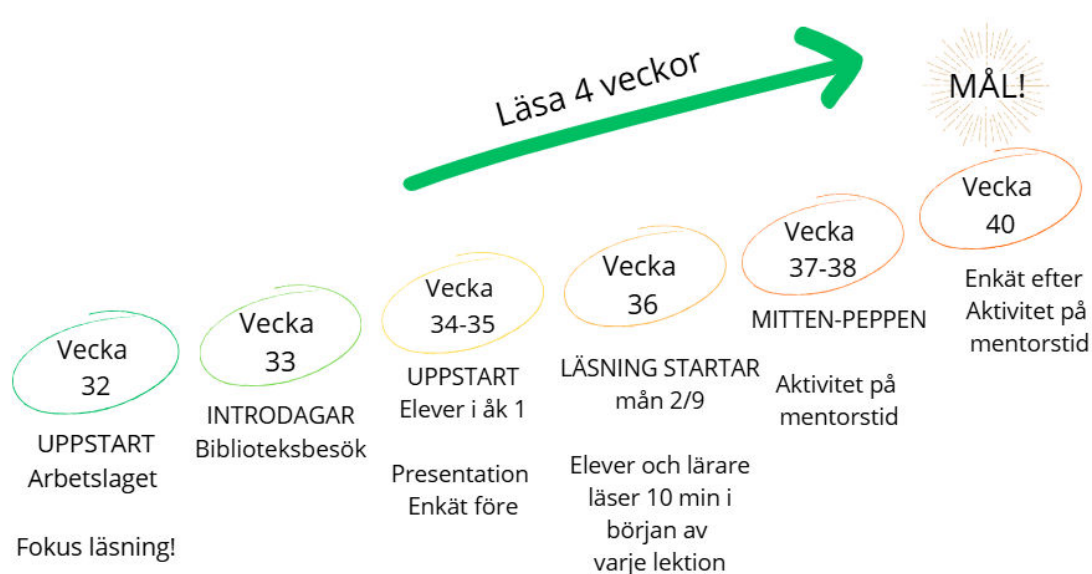
Läsprojektet "Bada i böcker" (Skolverket, 2023) har genomförts under mer än 10 år på Kullagymnasiet i Höganäs. Projektet startar upp i början av läsåret och innebär att eleverna får hämta frukost som de tar med till dagens första lektion för 30 minuters läsning. Viktiga aspekter som lyfts fram är enkelhet, igenkänning, läslust och fritt val av bok, att lärare i olika kurser deltar och läser med eleverna samt stödet från skolledningen.

Båda skolornas skolövergripande läsfrämjande arbete visar hur självständig läsning av skönlitteratur, på i förväg bestämda lektioner, ger möjlighet för alla lärare, oavsett ämne, att dela ansvaret för att elever får möjlighet att utvecklas i sin läsning på skoltid.

Presentation av Läskraft

Med teori och exempel på beprövad erfarenhet i bagaget kände vi oss mogna att organisera en gemensam läsfrämjande insats som komplement till lärares arbete i den egna klassen. Läskraft genomfördes hösten 2024 i årskurs 1 med sammanlagt 160 elever och 23 lärare. Med stöd i Gambrell (2011) var det givet från start att eleverna skulle få välja en valfri bok. De två första skolveckorna innehöll introduktion, pepp-övningar och lån av valfri skönlitterär/fakta/poesi-bok på svenska.

Under fyra veckor inleddes alla lektioner med 10 minuters läsning (förutom på lektioner i moderna språk). Alla elever läste utan ljudstöd. Samtliga lärare förväntades också läsa samtidigt som eleverna och vara läsande förebilder. Elevhälsan fanns med och deltog i läsningen. Eleverna fick på mentorstiden chans att prata om sin lästa bok med sina klasskamrater. Läs kraft utvärderades genom elevenkäter och lärares samtal/utvärdering i grupper med stöd av frågor och avslutades genom en återkoppling till varje klass av de egna enkätsvaren.



kunskap om vad just våra elever behövde stöttning i samt tidigare forskning formulerades målet med Läs kraft i tre punkter:

- skapa tid för läsning i skolan och låta eleverna läsa utifrån sin förmåga och sitt intresse, utan tidspress och utan att koppla läsningen till bedömning (Gambrell 2011, Larssons 2021, Skolverket, 2023)
- bidra med fler läsande förebilder (Hirsch 2020)
- skapa sammanhållning i gruppen, säkerställa en lugn start på lektionen och bidra till studiero Borg (2019)

Syfte och frågeställning

Syftet med undersökningen var alltså att undersöka hur väl vi uppnådde målen med arbetssättet och för att uppnå det syftet valde vi att undersöka elevers och lärares upplevelser av det. Undersökningen utgick från frågeställningen:

- Hur beskriver elever respektive lärare sin upplevelse av Läskraft i relation till arbetssättets syfte?

Metod

Materialet i undersökningen bestod av elevenkäter och dokumentation av lärarnas utvärdering i grupper. Först presenteras metodval i Läskraft och därefter metoden i denna undersökning där vi valde att inspireras av Tivenius (2024). I bilagan återfinns de frågor som användes i Läskraft i form av elevenkät 1, elevenkät 2 och lärarnas utvärdering.

Eleverna fick svara på en enkät innan Läskraft startade och när Läskraft var avslutat fick de svara på en ny enkät med liknande frågor. Båda enkäterna innehöll frågor om läsvanor och attityd till läsning. I enkät 1 efterfrågades också förväntningar medan enkät 2 innehöll en fråga om lärdomar. Enkät 1 bestod av tio frågor varav fem av dem var frisvarsfrågor. Enkät 2 bestod av åtta frågor varav fyra var frisvarsfrågor. Genom att blanda frisvarsfrågor och fasta svarfrågor blev enkäterna både kvalitativa och kvantitativa. Enkät 1 besvarades av fyra av fem klasser medan enkät 2 besvarades av alla fem klasser. När båda enkäterna var besvarade sammanställdes och analyserades de. Efter analysen presenterades enkätsvaren för eleverna i de deltagande klasserna. Detta gjordes för att eleverna skulle förstå att deras svar var viktiga för oss samt för att de skulle få se hur deras klasskamrater upplevde arbetssättet. Styrgruppen presenterade också enkätsvaren för arbetslaget samt för skolans ledningsgrupp. Speciellt svaren till frisvarsfrågorna uppskattades att ta del av.

Vi valde enkät som metod då det är ett enkelt sätt att få översikt över en klass svar samt att den säkerställer att alla som besvarar enkäten får säga sitt om arbetssättet. Vi valde bort enskilda intervjuer som metod då det hade lett till att endast ett litet antal elever i så fall hade gjort sina röster hörda. Det hade även varit mer tidskrävande, kanske gett vinklade svar då eleverna eventuellt skulle känna att vissa svar är bättre än andra samt att möjligheten att vara anonym skulle försvinna.

Jan Trost och Oscar Hultåker (2016, s. 74) skriver i *Enkätboken* att öppna frågor inte är det mest effektiva alternativet vid enkäter då det tar tid att sammanställa resultaten samt att det kan vara svårt att förstå dem. Vi valde att ta den risken. Genom undersökningen kunde vi befästa att det var ett lyckat val. Dels var det väldigt intressant och givande att ta del av elevernas svar om hur de tänker kring sin läsning och dels upplevde vi att svaren till de öppna frågorna gav väldigt mycket framåtsyftande information. Inte minst gav de öppna svaren ett bra underlag för en förbättringspotential som fanns inför Läskraft 25/26. Trost och Hultåker (2016) skriver

även att det finns en risk när man gör enkäter i skolmiljö att man får in svar som är olämpliga eller fylls i så snabbt som möjligt då besvararen inte bryr sig så mycket om vad enkäten handlar om. Vi var positivt överraskade över att antalet "skämtsvar" var så få. Veldig många elever skrev långa svar på frisvarsfrågorna och få elever valde att bara sätta streck på frisvarsfrågorna och på så sätt inte ge ett svar.

Vid Läskraft slut fick hela arbetslaget ta del av svaren på elevenkäterna och därefter fick berörda lärare samtala i mindre grupper, kopplade till respektive klass, om hur de uppfattat att Läskraft fungerat. Frågorna utgick från tidigare behovsanalys och arbetssättets syfte och vilka lärdomar vi dragit utifrån tidigare farhågor. Bland annat diskuterades om lärarna upplevt att det fanns ett motstånd hos eleverna att genomföra Läskraft, hur det hade påverkat lektionerna samt hur vi gemensamt skulle kunna arbeta vidare med läsfrämjande projekt.

I denna undersökning valde vi att analysera elevernas svar och dokumentationen från lärarnas diskussioner med tematisk analys (Tivenius, 2024). Tivenius (2024) presenterar tematisk analys som ett hållbart och genomtänkt helhetskoncept. Inom tematisk analys betonar Tivenius (2024) styrkan i att upptäcka det oväntade i datamaterialet och metoden är utformad för att fånga både förväntade och oväntade insikter i textdata. Arbetsgången var att inledningsvis skapa en helhetsförståelse av materialet i elevenkäter och lärarnas gruppdiskussioner med stöd av frågor från Läskraft för att sedan koda materialet och samla ihop koder som hörde ihop. Därefter skapades olika teman som motiverades med relevanta citat och vi gav varje tema ett namn och en definition som enligt oss fångar dess kärna. Det sista steget i vårt tematiska arbete blev att presentera resultatet genom tabeller och text där teman utvecklats och illustrerats med citat från materialet, se nedan under rubriken "Resultat och analys". Metoden fungerade väl för att få en fördjupad insikt i elever och lärares upplevelse av Läskraft läsår 24/25 och gjorde det även möjligt att identifiera nyckelkomponenter för planering framåt.

Resultat och analys

Här presenteras hur väl elever och lärare upplevde att Läskraft motsvarade arbetssättets syfte.

Tid för lustläsning utifrån förmåga och intresse

Att få tid att läsa i skolan och att läsningen utgår från elevens eget val och inte är kopplad till bedömning, eller till ett visst skolämne, är enligt Gambrells regel 2 och 3

(2011) är viktigt för läsmotivationen och läslusten. Vi valde att ge eleverna möjlighet att fritt välja en bok på svenska. Eleverna kommenterade inte möjligheten att själva få välja bok efter eget intresse i sina frisvar. Däremot beskrev många elever att de blivit motiverade att läsa skönlitteratur även på sin fritid och ett flertal nämnde att det var för att de läste en bra bok under Läskraft. Enkät svar visade att Läskraft bidrog till ökad läslust för det stora flertalet elever. Andelen elever som svarade att de läste varje dag eller en gång i veckan ökade, indikerar att Läskraft, genom många samtal om böcker, boktips och stöd från bibliotekarier, mentorer och lärare, inspirerade till läsning. Ett sporrande resultat var att det totala antalet elever som svarat att de aldrig läste frivilligt hemma minskade från hälften i uppstart till mindre än en tredjedel när Läskraft gick i mål. Elever uttryckte till exempel att „det är avslappnande men också kul. Jag läste snabbt ut min bok och har t.o.m. köpt de två uppföljarna“, „Jag har även blivit intresserad av att läsa böcker och vill läsa mer“.

Elever med kända läs- och skrivutmaningar fick kompletterande frågor av specialpedagog. Samtliga elever var positiva till att få läsa utan stress och bedömning. En elev pratade om sin nya upplevelse: „När det gått en vecka insåg jag att jag skulle kanske hinna läsa en hel bok. Det blev liksom möjligt fast jag är långsammast av alla.“

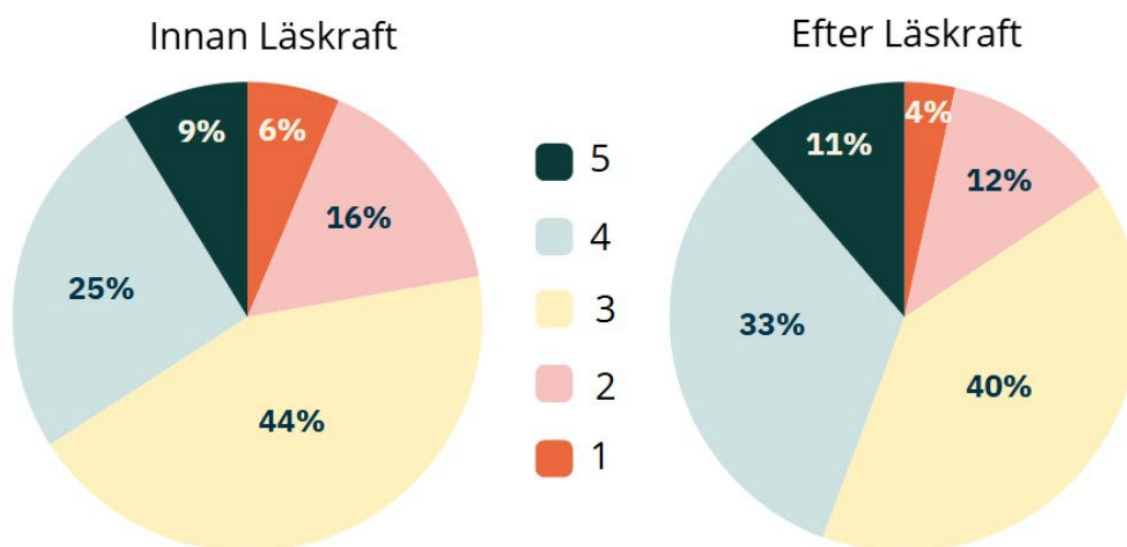
Attityd till läsning

Elevernas tankar om varför det är viktigt att läsa utgjorde en grundläggande ingång. Den frågan hade arbetslaget också diskuterat mycket då Läskraft utformades. Enkät 1 visade att eleverna tänkte sig långsiktiga vinster i form av ordkunskap, läshastighet, läsförståelse och allmänbildning. I enkät 2 beskrev eleverna sin attityd till läsning genom att ange vinster i form av mervärden. Fler än hälften uppfattade läsning som „utvecklande“. Därefter lyftes fördelar som „avslappnande“, „underhållande“, „möjliggör att släppa mobilen“ samt „ökad förståelse av världen“. 6% svarade „vet ej“ eller att läsning är „inte viktigt“. Dessa elever gav samtidigt svar som „det kan vara kul om jag hittar en bra bok“ och „jag personligen tycker inte att det är viktigt för mig att läsa alls“. Sammantaget svarade eleverna i större utsträckning positivt om att de hittat läslust: „Det är roligt när man väl har hittat en bra bok men också för att det hjälper mig i nästan alla ämnen.“

Läsvana

Eleverna fick skatta sin läsvana (1= inte läsvan och 5=mycket läsvan). Före Läskraft skattade 78% av eleverna sig ha medel, god eller hög läsvana. Efter Läskraft ökade andelen elever något som skattade sin läsvana som hög.

Hur läsvan känner du dig?

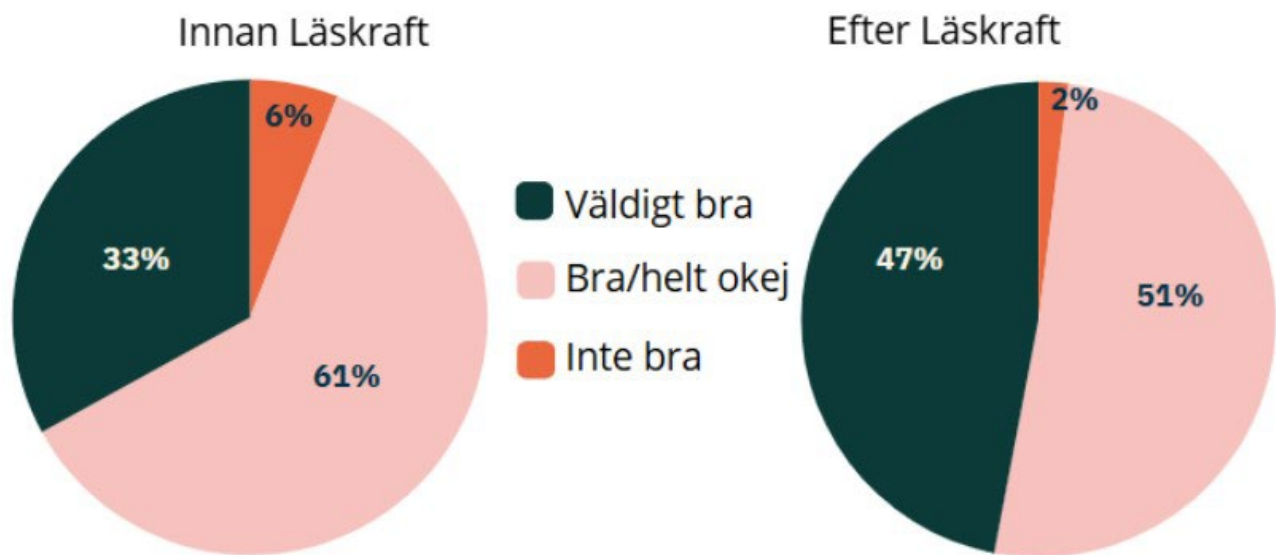


De elever som däremot beskrev sig som icke läsvana angav också, i nästan samtliga fall, att de aldrig läste skönlitteratur på fritiden. Denna elevgrupp beskrev sin önskade förmåga utifrån "jag vill inte behöva läsa om" och "jag vill enkelt kunna läsa med ett flyt och inte ha stopp för att förstå". Elever med kända läsutmaningar, som till exempel dyslexi, gav sig tillkänna vid enstaka frisvar i enkäterna. En elev beskrev att hen ville "jobba upp läsförmågan så mycket som möjligt" och en annan beskrev att läsning är viktigt "och kan vara till nytta i dina skolarbeten. Hjälper även till om man har dyslexi även om det tar lång tid för mig".

Läsförmåga

Eleverna fick skatta sin egen läsförmåga:

Beskriv din förmåga att förstå det du läser:



I frisvar beskrev eleverna hur de kände att de var på väg i sin läsning och svaren var sammantaget mer positiva om den egna förmågan i enkät 2. Dessutom fanns då fler tydliga och ärliga bilder av ett nuläge vilket är ett intressant resultat i sig. En elev uppfattade att hens läsförmåga var "lite skakig, sen tror jag att boken jag läste inte påverkade det så bra då den är väldigt svår att förstå då den byter berättare i var kapitel". Flera elever beskrev utmaningar att behålla fokus under läsning. En elev uttryckte det så här:

"Jag kan tycka att det är svårt ibland, ofta händer det nämligen att jag zonar ut medan jag läser. Det känns helt enkelt som mina ögon läser men min hjärna hänger inte med, lite som att läsningen går på autopilot medan jag är någon annanstans i mina tankar."

Läsande förebilder

Begreppet "läsande förebild" fanns inte med som direkt fråga till eleverna. Ingen elev kommenterade i sina frisvar att lärarna också läste i 10 minuter vid lektionsstart. Däremot kunde vi se att eleverna uppfattade varandra som läsande förebilder i svar som: "Även kul att kunna byta böcker med kompisar när man läst ut sin bok".

Uppdraget att vara läsande förebild var däremot en fråga som många i lärargruppen hade tankar kring. Några lyfte det lustfyllda i att få en chans att diskutera böcker och läsning med eleverna och på så sätt vara en läsande förebild vilket också upplevdes

som "en trevlig stund". Lärarna upplevde även att de stöttande strukturerna, förutom att möjliggöra samtal, skapade en trygghet och de uppskattade det faktum att "det fanns färdigt material att använda" så att det inte låg på individnivå att skapa detta själv.

Lärare uttryckte att det i början var svårt att hänge sig åt den egna läsningen fullt ut då de hade fokus på elevernas läsning. En grupp diskuterade att det är bra att vara öppen med sitt eget "motstånd" till läsning som en del i att vara en läsande förebild; även vi kämpar till och från. Några lärare lyfte det svåra i att ha ett "dubbelt fokus" under lässtunden som då medförde att det var mer utmanande för läraren att just vara en läsande förebild. En grupp beskrev det så här: "Som lärare har man ofta mycket att rodda i klassrummet vid lektionsstart. Svårt att ha ro att själv läsa då". En annan grupp noterade dilemmat att samtidigt "hålla koll på klassen", fokusera på "den egna läsningen" och/eller vilja föra in närvaro vid lektionsstarten.

En annan viktig aspekt som lyftes var rumsliga utmaningar som orsak till att det var svårt att vara en läsande förebild; "På idrotten har det varit svårt att genomföra läsningen beroende på vad man är i för sal eller plats".

Sammanhållning, lugn start och studiero

Avkoppling och minskad stress

Mer än en tredjedel av eleverna beskrev på olika sätt sin uppskattning av att läsning i lektionsstarten inneburit "en stund av avkoppling". En tydlig bild som framkom var att många elever vanligen upplever stress både inför lektioner, i lektionsstart men också en bit in på lektionen. Läskraft innebar ett andrum och en möjlighet att få "börja lugnt och kanske få ner pulsen". Eleverna beskrev sina känslor av oro på flera sätt. En elev uttryckte att "Nu när vi läst 10 min innan varje lektion så har jag känt mig lugn inför lektionen. Med hjälp av läsningen försvann de flesta nerver inför lektionen." En annan elev sammanfattade att Läskraft gett hen "Ökat fokus, bra start på lektionen, en liten stund att andas som förbättrade känslan i klassrummet och dämpade stress."

Alla elever upplevde inte behovet av läsning just i lektionsstart: "Hade hellre lagt läsningen som paus i mitten av lektionen i stället för i början" medan andra elever upplevde lästiden som knapp och önskade "Läsa längre [än 10 minuter] för då har man inte kommit in i det riktigt än bättre med 15 eller 20 minuter."

De utmaningar som lyftes av lärarna handlade främst om rumsliga utmaningar, till exempel i idrottshallen. En idrottslärare beskrev det viktigt att ta vara på elevernas

energi i lektionsstart och tyckte att det fungerade väl att använda läsningen till att avsluta lektionen i lugn och ro. En annan utmaning handlade om att några elever "använde lästiden som flextid" och såg ett tillfälle att komma sent till lektioner, vilket inte gynnade studiero för gruppen.

Fokus

Eleverna såg inte bara vinster på individnivå utan kommenterade också en effekt på gruppen när "alla gör samma sak till en början". Eleverna nämnde inte begreppet studiero och ingen kommenterade ökad sammanhållning i gruppen genom gemensam läsning. Däremot kopplade flera elever tydligt ihop lugn med ökat fokus. En elev uttryckte det så här: "En bra start på lektionen som gett ett lugn i klassen där alla hittat fokus snabbt." Motsatsen lyftes också av elever som beskrev att läsning kräver energi och därför "gör en ganska trött". Ett intressant resultat var att väldigt många elever upplevde att Läskraft påverkade fokus på resterande lektion, gjorde det lättare att ta till sig lektionens innehåll och dessutom gav en "lust att lära sig mer".

Även lärarna upplevde att arbetssättet bidrog med ett lugn och ett ökat fokus. Mervärdet för lärarna låg framför allt på gruppnivå för eleverna och på individnivå för dem själva. Några lärare lyfte det faktum att de själva också fick lästid. En annan upplevd vinst var ett ökat fokus som på ett märkbart sätt spillde över till resten av lektionen genom att "Det blir en tydlig aktivitet från start, det bidrar till ett lugn.". En grupp såg att: "Vinsterna för andra ämnen har varit det lugn som infunnit sig i början av lektionen och att övergången till andra uppgifter har underlättats". Flera grupper upplevde att Läskraft påverkade hela skoldagen och gav effekt genom att vara en gemensam insats. En grupp sammanfattade att:

"Lektionerna har påverkats till det positiva. Ett lugn att infunnit sig vilket har "fortplantat" sig till resten av lektionen. Läskraft har tagits emot som vilken uppgift som helst, och övergången till andra uppgifter och göromål som ryms inom ordinarie lektion har varit positiv."

Sammanfattande upplevelse av arbetssättet

Elever och lärare beskrev en liknande upplevelse av att arbetssättet bidrog till en positiv känsla av att läsa böcker, en lugnare lektionsstart som bidrog till en minskad stress genom en ökad känsla av trygg lektionsstart vilket i sin tur resulterade i ett ökat fokus på resterande lektion. En elev sammanfattar det så här:

"Man har blivit lugnare och det är en trygghet att veta hur lektionen ska börja. har upplevt att man blir mer taggad på att börja en lektion då man vill veta hur det ska gå i sin bok. Man blir också mer koncentrerad när man får börja lektionen med tystnad och varva ner lite."

Utmaningar som eleverna lyfte var läsovana, att läsning kräver fokus och svårigheten att motivera sig att läsa för att nå ett långsiktigt mål. Lärarna upplevde främst rollen som läsande förebild som utmanande.

Slutsatser och diskussion

Vår övergripande fråga har varit att undersöka hur elever respektive lärare beskriver sin upplevelse av Läskraft, som genomfördes höstterminen 2024, i relation till arbetssättets syfte. Nedan diskuteras resultatet och slutsatser presenteras.

Gambrell (2011) betonar kopplingen mellan att få välja en egen bok och motivationen att läsa boken. Då får eleven ett större inflytande över sin undervisning och det stärker elevens självförtroende att hitta en bok som hen gillar. Våra elever upplevde att det faktum att läsningen i lektionsstart inte skulle kopplas till skolarbete eller vara bedömningsunderlag stärkte dem i att aktivt välja en bok som de genuint ville läsa. För att kunna se en skillnad i en persons uthållighet vad gäller läsning, behövs både ett längre tidsperspektiv och troligen ett annat upplägg. Det var dock intressant att endast ett fåtal elever bytte bok under de fyra veckornas läsning. De allra flesta gav boken de valt en chans, vilket skulle kunna ses som en liten träning i uthållighet. Motivationen att läsa fanns med under hela Läskraft då få elever glömde att ta med sin boken till lektionerna, vilket lärargruppen också konstaterade i sin utvärdering.

När eleverna skulle välja sina böcker fanns flera bibliotekarier tillgängliga för att ge tips eller hänvisa till önskade hyllor och här blev vi påmind om bibliotekens viktiga roll för arbetssättet. Lärarna upplevde ett gott samarbete med biblioteket. Elever med kända läs- och skrivutmaningar lät sig inom ramen för Läskraft utmanas att välja situationer av ögonläsning och öronläsning och här såg vi att förberedelserna var viktiga för att eleverna inte ska känna sig bortglömda. Denna elevgrupp behöver få veta varför de ombeds att läsa utan ljudstöd. Att läsningen var "kravlös" och inte ett bedömningsunderlag hjälpte eleverna att känna läslust.

I Läskraft implementerades Gambrells (2011) regel nr 4 och 5 genom att eleverna själva fick välja en valfri bok på svenska samt att de under minst en mentorstid fick chansen att prata om sin bok i grupp med klasskompisar och sina mentorer. Detta kan ses som att eleverna genom arbetssättet fick fler möjliga läsande förebilder (mentor och klasskamrater) och detta att diskutera böcker med klasskamrater lyftes spontant i några enkätsvar.

Relationellt ledarskap i klassrummet handlar enligt Hirsch (2020) om hur lärare bygger förtroende, samspel och positiva relationer med elever och detta ser vi kan relateras

till läsande förebilder; det vill säga att vuxna visar vägen genom sitt eget förhållande till läsning. Utifrån Hirsch (2020) och Gambrell (2011) har Läskraft betonat vikten av att läraren själv ska visa glädje och engagemang i läsning då det blir det en autentisk förebild som inte endast visar "gör som jag säger" utan "gör som jag gör". Det kan i bästa fall stärka motivationen då elever gärna vill ta efter personer de har en god relation till. Flera i lärargruppen kände sig bekväma i rollen som läsande förebild, medan andra kämpade med att hantera den, vilket vi fortsätter att diskutera nedan. Läsande förebild var dock inte något eleverna kommenterade i stor utsträckning, men inte heller något vi ställde frågor om, vilket får vara en lärdom framåt.

I relationellt ledarskap betonas även vikten av en klassrumskultur med gemensamma normer, ritualer och ett gemensamt språk. Detta var däremot något som flera lärare och elever lyfte fram; läsning blir något man gör tillsammans i "vårt" klassrum. Hirsch (2020) pratar om att skapa värdefulla möten mellan elever och lärare och läsande förebilder kan enligt oss vara just detta möte. När en elev ser sin lärare engagerat läsa, rekommendera en bok med glittrande ögon, eller sitta ner och läsa tillsammans, kan det bli en avgörande upplevelse som väcker läslust vilket kan kopplas till Gambrells (2011) regel nr 7.

Larssons (2021) studie belyser vad läraren anser är viktigt att eleverna lär sig genom läsning samt vilken typ av "powerful knowledge" läsningen besitter. Våra elever och lärare har, enligt oss, i detta arbete visat att läsningens främsta "powerful knowledge" är kopplat till det fokus och det lugn som infann sig vid lektionsstart och som också präglade resten av lektionen.

Larssons (2021) lyfter att det är viktigt att lärare strävar efter att inspirera elever att läsa för nöjes skull och att hjälpa dem att identifiera sig som läsare. Detta var något som många av lärarna upplevde som utmanande på grund av utmaningen att hålla sitt eget fokus och sin egen koncentration på läsningen. Detta kan även relateras till det som Larsson (2021) uttrycker som en utmaning mellan pedagogiska ideal, såsom läslust, och formella krav, såsom att upprätthålla studiero och samtidigt föra in närvaro/frånvaro.

Gambrell (2011) beskriver också hur läsning minskar stress och ökar koncentrationsförmågan och just detta bekräftade en stor andel av våra elever att de upplevde. Även lärargruppen upplevde att de kunde se detta hända. Lärarna noterade också vilka elever som hade extra svårt att starta läsningen eller att hålla fokus under hela lässtunden. Utifrån att lärarna upplevde sig olika vana att själva fokusera på sin läsning i klassrummet är vi nyfikna på om det framåt kan märkas ett än större fokus, uthållighet och lugn i elevgruppen när lärarna blir säkrare i sin roll som läsande förebilder.

Förutom att agera läsande förebild handlade de utmaningar som lärarna lyfte främst om rumsliga utmaningar, till exempel i idrottshallen. En idrottslärare beskrev det viktigt att ta vara på elevernas energi i lektionsstart och tyckte att det fungerade väl att använda läsningen till att avsluta lektionen i lugn och ro. En annan utmaning handlade om att några elever "använde lästiden som flextid" och såg ett tillfälle att komma sent till lektioner, vilket inte gynnade studieron i gruppen. Vilken effekt kan en variation av *när* på lektionen läsningen genomförs ge?

Ett resultat som förvånade oss var Läskrafts stora lugnande effekt och minskade känsla av stress. Detta hade vi eftersträvat, efter att ha sett det i andra skolors resultat, men det var verkligen oroande att ta del av att en så stor andel av våra elever upplever sig stressade inför varje lektion varje dag i skolan. Eleverna beskrev att både "tidspress" och "stress" minskade genom läsning 10 minuter i lektionsstart. Vi hade inte förväntat oss den starka reaktionen på lugn läsning eller det stora behov av att få "slappna av" som många elever spontant beskrev. Vad gäller lärarnas upplevelse av "tidspress" i ämnena kunde vi konstatera att samtliga deltagande lärare upplevde att det faktiskt finns tid för läsning och att de positiva effekterna (lugnet) av läsning i lektionsstart märktes i alla ämnen.

I gymnasiet är mycket personal inblandad när ansvar för en insats ska delas. Det blev tydligt att en gemensam samsyn kring varför arbetssättet är viktigt och hur det ska genomföras önskas och behövs även inför kommande läsårsstart. För att kunna följa ett utvecklingsarbete och jämföra resultat behöver lärare dessutom vara överens om att göra, relativt, lika. Här märkte vi att alla lärare inte uppfattade att information och kommunikation varit tillräcklig och att det därför är viktigt att förhålla sig till att allt inte alltid blir som planerat.

Elevenkäter och lärares diskussioner kunde inte besvara frågor kopplade till arbetslagets önskan om att Läskraft skulle gynna elevernas ordförståelse. Detta får ses som ett mål på längre sikt. I denna undersökning är det främst elevers och lärares upplevelse som redovisas. Vi tar med oss att breda frågor är svåra att besvara, att rätt utvärderingsverktyg behövs för att få syn på utveckling och att framåt rikta blicken mot mätbara förbättringsområden.

Sammanfattande slutsatser:

- det är avgörande att skapa tid för läsning i skolan och att för att det ska fungera behöver lärare uppleva stöd från skolledningen

- skolbiblioteket är hjärtat i arbetssättet. Att det finns böcker som eleverna vill läsa och att de får vägledning är avgörande. Det krävs planering och organisering, gärna en styrgrupp, när många lärare ska delta
- Läskraft fungerade som läsfrämjande arbetssätt, kollegialt lärande och bidrog till läslust för såväl lärare som elever när eleverna fick möjlighet att läsa utifrån sin förmåga och intresse, utan tidspress och bedömning
- Läskraft säkerställde en lugn start på lektionen som dessutom bidrog till en minskad känsla av stress och ett ökat fokus och lärande. Detta upplevde en majoritet av både elever och lärare.

Avslutningsvis, inför läsår 25/26 planerar vi att bidra till att sprida arbetssättet till fler program på skolan samt att testa Läskraft i alla tre årskurser på ekonomiprogrammet. Detta innebär att många fler lärare kommer att involveras i att agera läsande förebilder och att närmare 500 elever ska låna varsin bok i skolstart på vårt skolbibliotek. Detta kräver systematik och organisation på skolnivå. Vi ser fram emot den utmaningen!

Referenser

Borg, L. *Att inleda lektionen med läsning – En studie om integrerat läsande i gymnasieskolan*. [Examensarbete, Karlstads Universitet]. DiVA-portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1328361/FULLTEXT02.pdf>

Borsgård, G., Lane, T., & Jarlsdotter Wikström, J. (2024). *Uppmärksamhet - en antologi*. Solna: Bokförlaget Faethon.

Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement. *The reader teacher*, vol. 65 (3), s. 172-178. DOI: 10.1002/TRTR.01024

Skolverket. (7 november 2023). *Bada i böcker – läsprojekt med äldre elever* [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=7pbeU0mpneA>

Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet: så skapas magi*. (Första utgåvan utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.

Larsson, M. (2021). *Viktig läsning?: Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. (Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna). <https://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1587711&dswid=-2940>

Tivenius, O. (2024). *Tematisk analys*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J., & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur

Övrigt:

Personlig kommunikation - Föreläsning med Betty Tärning 20/3–2024 samt 14/8–2024

Bilagor

Enkätfrågor till elever

Enkät 1

1. Vilken klass går du i?
2. Varför är det viktigt att läsa?
3. Varför är det viktigt för **dig** att läsa?
4. Fanns det ett skolbibliotek på din grundskola?
5. Hur läsvan känner du dig? (1 = Lite, 5= Mycket)
6. Beskriv din förmåga att förstå det du läser: (Förstå ord och sammanhang? Förstå det som står "på raderna", "mellan raderna", "bortom raderna"?)
7. Hur ofta läser du en skönlitterär text på fritiden?
8. Hur ofta läser du fakta/nyhetstext på fritiden?
9. Vilken är den bästa bok/text du har läst? (Minns du titel, författare eller lite ur boken?)
10. Beskriv din önskade förmåga att förstå det du läser: (Förstå ord och sammanhang? Förstå det som står "på raderna", "mellan raderna", "bortom raderna"?)

Enkät 2

1. Vilken klass går du i?
2. Varför är det viktigt för **dig** att läsa?
3. Fanns det ett skolbibliotek på din grundskola?
4. Hur läsvan känner du dig? (1 = Lite, 5= Mycket)
5. Beskriv din förmåga att förstå det du läser: (Förstå ord och sammanhang? Förstå det som står "på raderna", "mellan raderna", "bortom raderna"?)
6. Hur ofta läser du en skönlitterär text på fritiden?
7. Hur ofta läser du fakta/nyhetstext på fritiden?
8. Vilka olika vinster har läsning vid lektionsstart gett dig?
9. Hur skulle du vilja att fortsättningen på Läskraft ser ut? (eller specifika frågor om lässtrategier för att hitta bra fortsättning)

Diskussionsfrågor till lärarna (Behovsanalys)

1. Vilken syn har vi på läsning?
2. Vilken läskompetens behöver eleverna utveckla i ämnet?
3. Vilka utmaningar står vi inför i planering av kursen med avseende på läsning och textarbete?
4. Vilka läsfrämjande aktiviteter har vi goda erfarenheter av?

Diskussionsfrågor till lärarna (utvärdering)

1. Vad har det funnits för tankar/frågor/beteende kopplat till motstånd hos eleverna gällande syftet och upplägget i Läskraft?
2. Hur har era lektioner påverkats av Läskraft? Vilka vinster har ni sett för enskilda elever/för elevgruppen? Vilka utmaningar har ni sett för enskilda elever/för elevgruppen? Vilka vinster har ni sett för ert ämne kopplat till Läskraft? Vilka utmaningar har ni sett för ert ämne kopplat till Läskraft?
3. Ni som lärare/mentorer/läsare har även uppmanats att läsa under Läskraft. Vad har det funnit för tankar/frågor/beteende kopplat till motstånd hos er gällande syftet och upplägget i Läskraft? Vad har vinsterna varit för er som lärare/mentorer/läsare gällande syftet och upplägget i Läskraft?
4. I Läskraft har ni kunnat få stöttning av era med mentorer och era kollegor. Det har även funnits stödmaterial som ni har kunnat använda. Vad har vinsterna/utmaningarna med dessa stödstrukturer varit?
5. Vi vet att för en bestående förändring så behöver goda vanor inte endast etableras utan även underhållas. Hur jobbar vi vidare med elevernas läsförmåga och hur drar vi nytta av vårt arbete med Läskraft? Vad kan vara en bra plan framåt för just er klass?

SKÅNES
KOMMUNER

