

Vol 4, Nr 2, 2025

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå
kommun

VOL 4, NR 2 2025

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Biträdande redaktör

Sara Viklund, biträdande vetenskaplig ledare Piteå kommun och kommundoktorand Umeå universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

5

Samverkan i ögonhöjd: utvecklingen av en modell för kunskap, rättssäkerhet och välmående

Stina Hallsén & Karin Eriksson Johansson

18

Elevernas väg till stärkta läsmuskler – gemensamma samtal ger läsningen vingar

Maria Karlsson, Charlotta Melander & Linda Wikström

31

Förskolepersonal som språkliga förebilder: Att utveckla barns ordförråd

Paulina Narkaj Adolfsson

Samverkan i ögonhöjd: utvecklingen av en modell för kunskap, rättssäkerhet och välmående

Stina Hallsén & Karin Eriksson Johansson

Sammanfattning

Syftet med denna artikel är dels att beskriva en samverkansprocess mellan forskning och praktik, dels att beskriva resultatet av denna samverkan. Artikeln ämnar ge en förståelse för hur gynnsam samverkan kan ta form och bidra med perspektiv som kan stödja en mer balanserad och framtidsinriktad förståelse av skolans bedömningsuppdrag med fokus på kunskap, välmående och rättssäkerhet. Artikeln tar sitt avstamp i teoretiska perspektiv som betonar vikten av att, i tider där det mätbara ofta prioriteras, ta hänsyn till skolans bredare samhällsuppdrag. Med utgångspunkt i utmaningar såsom stress, oro för fusk och taktikläsande – presenteras det samverkansarbete som initierades och som bidrog till utvecklingen av en modell, *Kattemodellen*. I modellen kring en skolbaserad bedömningsgrundande undervisning (SBU) illustreras de tre benen Kunskap, Rättssäkerhet och Välmående, vilka utgör både förutsättningar för och integrerade delar av arbetet mot en rättvis, meningsfull och hälsofrämjande skolmiljö. Artikeln belyser hur praktik och forskning i samverkan, genom en dynamisk arbetsgång, kan skapa nya förståelser och arbetssätt som inte bara adresserar aktuella utmaningar utan också aktualiserar skolans djupare och bredare uppdrag. Det visar att en skola som tar ansvar för både det mätbara och det omätbara inte bara är möjlig – utan nödvändig för att utbildningen ska förbli relevant, hållbar och meningsfull.

Stina Hallsén

Docent & Lektor,
Uppsala universitet
stina.hallsen@edu.uu.se

Karin Eriksson Johansson

Verksamhetsutvecklare & tidigare
programrektor,
Uppsala kommun
karin.eriksson-johansson@uppsala.se

Inledning

Tre frågor som på många vis har dominerat debatten kring skolan under de senaste åren är elevers bristande resultat, den ökande psykiska ohälsan bland unga samt frågan om likvärdighet i skolan. Även om dessa teman inte är nya i skoldebatten, har de fått en förnyad aktualitet i vår samtid. Detta beror bland annat på förändrade samhälleliga och politiska förutsättningar där krav på transparens, mätbarhet och kontroll blivit centrala inslag i hur både verksamheter och individer värderas och legitimeras. Bornemark (2018) menar att det här har lett till en situation där komplexitet som inte enkelt låter sig mätas ofta kommit att undvikas. I skolans kontext tar detta sig uttryck genom en tilltagande betoning på bedömning, där matriser, nationella prov och betygskriterier i allt högre grad formar elevernas och lärarnas vardag. Flera studier, både svenska och internationella, har pekat på hur denna utveckling riskerar att tränga undan andra delar av skolans bredare uppdrag – såsom att fostra kritiskt tänkande, kreativitet, empati och medborgaransvar. Forskning har visat att i dagens utbildningssystem, i *mätningens tidsålder*, bidrar fokus på mätbara resultat, ofta till att utbildningens mer svårfångade men centrala dimensioner såsom relationer, ansvarstagande och subjektivt växande, kommer i skymundan. Detta riskerar att leda till det som kan benämnas 'learnification', där begreppet lärande används så generellt och instrumentellt att de viktiga frågorna om vad som lärs, varför och av vem, går förlorade (Biesta, 2010; Säfström et. al, 2015; Säfström & Månsson, 2021). Bedömningens dominans påverkar inte bara undervisningens innehåll utan också relationen mellan lärare och elev och riskerar att skapa en skola där prestation ges företräde framför process och lärande. Enligt Edling och Frelin (2013) kan ett starkt fokus på mätning leda till att lärares professionalitet urholkas och att deras känsla av att kunna bidra till elevers välmående minskar. Parallellt med denna utveckling har det också uppmärksammats att själva betygssättningspraktiken rymmer betydande problem. Dels handlar det om att betyg inte alltid speglar elevernas faktiska kunskaper, dels om att rättssäkerheten och likvärdigheten i bedömningen brister (Skolverket, 2020a).

Mot bakgrund av hur bedömningens ökade fokus både formar undervisningens innehåll och relationer i skolan, blir det nödvändigt att reflektera över skolans bredare samhällsuppdrag. Biestas teoretiska ramverk över utbildningens tre syften, kvalifikation (att tillägna sig kunskaper och färdigheter), socialisation (att formas till samhällsmedborgare genom internalisering av normer och traditioner) och subjektifikation (att bli ett självständigt, ansvarstagande subjekt), erbjuder en tydlig struktur för att förstå skolans komplexa uppdrag (Biesta, 2015; Biesta, 2020). Skolan har en *reproducerande* funktion: den ska föra vidare centrala kunskaper, värden och sociala normer till framtida generationer och därigenom bidra till samhällets stabilitet. Vidare har skolan en *producerande* funktion: den ska vara en arena för utveckling och förändring, där elever ges verktyg att tänka nytt, ifrågasätta det rådande och formas till aktiva, självständiga samhällsmedborgare (Lundgren, 1989). Att balansera dessa två uppdrag är en av skolans mest komplexa men också mest fundamentala utmaningar. I en samtid

som i hög grad präglas av kontroll och standardisering blir det därför särskilt viktigt att inte tappa bort komplexiteten i skolans uppdrag. Som Gert Biesta uttrycker det: "...education should not just be responsive but should keep its own responsibility" (Biesta, 2019). Med detta menar han att utbildning inte enbart ska svara på omedelbara krav från elever, vårdnadshavare och samhälle, såsom mätbara resultat eller samtida behov. Utbildningen ska också värna ett eget etiskt och demokratifrämjande ansvar, vilket ibland kan kräva att utbildningen gör motstånd mot kortsiktiga och instrumentella krav. Skolan behöver därför, menar Biesta, formas som en plats där både individens och samhällets framtid kan tänkas och omformas, där mätbarhet inte tillåts definiera hela värdet av lärande och där det också finns utrymme för det som inte alltid låter sig fångas i en matris.

Det är i spänningsfältet mellan det mätbara och det omätbara som denna artikel tar sin utgångspunkt. Med hjälp av Biestas teoretiska begreppsapparat kan den samverkansmodell som artikeln beskriver förstås som ett försök att återta utbildningens breda och demokratiska syfte. Genom att lyfta bedömningens funktion inom ramen för kvalifikation, socialisation och subjektifikation, snarare än enbart genom mätbara resultat, bidrar modellen till en skolpraktik där både kunskap, välmående och rättssäkerhet kan samexistera i balans (Biesta, 2015, 2020). Syftet med denna artikel är dubbelt: dels avser den beskriva en samverkansprocess mellan forskning och praktik, dels beskriva resultatet av denna samverkan. Genom detta ämnar artikeln ge en förståelse för hur gynnsam samverkan kan ta form och bidra med perspektiv som kan stödja en mer balanserad och framtidsinriktad förståelse av skolans bedömningsuppdrag med fokus på kunskap, välmående och rättssäkerhet.

Problemidentifiering på skolan

Katedralskolan ("Katte") i Uppsala är en gymnasieskola med antagningspoäng och betygs-poäng högt över rikssnittet och där i stort sett alla av skolans lärare har lärarlegitimation. Redan runt 2016 påbörjades det arbete som senare skulle bli *Kattemodellen*. Vägen dit var lång och krokig, en process där flera olika utmaningar identifierades och smälte samman till en helhet. Det här avsnittet beskriver hur skolan påbörjade ett förändringsarbete. Och hur man efterhand, i nära samverkan med forskare, landade i en ny bedömningspraktik.

Trots att skolan var mycket välfungerande med höga studieresultat och hög trivsel hade skolans personal under flera år upplevt en ökad stress bland både elever och lärare. Det blev allt vanligare att elever valde att vara hemma för att taktiskt läsa inför prov eller skriva klart uppgifter, istället för att delta i undervisningen. Känslan var att undervisning och lärande hade minskat i betydelse och redovisning och bedömning hade ökat. Lärare behövde konstruera och rätta fler och fler olika inlämningsuppgifter då eleverna inte var på plats i skolan. Eleverna behövde skiva klart alltfler uppgifter hemma. Det blev extrajobb för både elever och lärare och det var en ond cirkel. Utöver den ökade stressen fanns en oro av fusk i samband med

hemarbeten. Trots digitala plagiatkontroller upplevdes det svårt att upprätthålla rättssäkerhet. Elever som inte fuskat kunde känna sig misstänkliggjorda vilket påverkade tilliten mellan elever och lärare. Samtidigt fanns det också elever som av olika anledningar hade svårt att komma igång med sitt skrivande eller som hade svårt att lämna ifrån sig uppgifter. Dessa elever samlade på sig många ogjorda eller halvfärdiga uppgifter mot slutet av läsåret. Det blev till en stress för både lärare och elever när det saknades bedömningsunderlag mot slutet av läsåret. Skolans samarbete med sjukvården förstärkte bilden av skolans viktiga roll för elevernas välmående, då det betonades att rutiner, sammanhang och struktur är skyddsfaktorer i relation till psykisk ohälsa. Skolnärvaro kan därmed minska riskerna för psykiska problem, som nedstämdhet och oro, genom att ge elever en känsla av tillhörighet och struktur (Ifous, 2019).

Skolan hade 2016 ett välfungerande systematiskt kvalitetsarbete och ett strukturerat kollegialt lärande. Läsåret 2017/2018 hade skolan särskilt fokus på Hälsa och Digitalisering. Det ena temat kom ur det systematiska kvalitetsarbetet, där både personal och elever uttryckt stress. Det andra initierades av Skolverkets nationella satsning på digitalisering. Alla skolans utvecklingsgrupper arbetade med olika moduler från Skolverket, och hela kollegiet stärkte sin digitala kompetens. I takt med att lärarna blev mer digitala började eleverna också förvänta sig att allt undervisningsmaterial skulle finnas tillgängligt via skolans lärplattform. Utifrån konstaterandet att skolan och undervisningen är mer än det som syns i lärplattformen, mer än det som examineras i en inlämningsuppgift, väcktes nya frågor: Om all information och alla uppgifter finns online – vad betyder det då att vara närvarande i klassrummet? Är att gå i skola likställt med att lämna in uppgifter och få betyg?

Digitaliseringen tydliggjorde behovet av att ta kontroll över hur, när och varför digitala verktyg används och lika viktigt: när de inte ska användas. Fokuset på hälsa tydliggjorde behovet av att skilja på skoltid och fritid. En tanke på att låta allt examinerande arbete ske på lektionstid och låta läxor finnas för träning, repetition eller inläsning började växa fram och landade så småningom i ett beslut. Med detta beslut ansåg skolläda och lärare kunna stärka rättssäkerheten, ge möjlighet att följa elevernas hela läroprocess, bättre underlag för bedömning och bygga starkare relationer genom att undervisa och lära tillsammans i realtid. Tanken var också att kortare, mer avgränsade uppgifter skulle möjliggöra snabbare återkoppling, och att närvaron (och kanske till och med lärandet!) skulle öka när eleverna visste att examinationen skedde på plats.

Samtidigt fanns farhågor när det gällde vad som skulle kunna vara negativt med att genomföra allt examinerande arbete i skolan; Skulle eleverna klara att koncentrera sig under lektionerna? Vad händer med större skrivuppgifter som kräver mer tid? Och hur skulle frånvaro hanteras? För att möta dessa utmaningar utvecklades och skärptes rutiner: studiero i klassrummen blev en självklarhet och ett medvetet arbete med struktur och planering. Uppgifterna behövde

anpassas: vara mindre omfattande, men samtidigt tydliga och meningsfulla. Skolan började även arbeta med särskilda provkonton vid digitala skrivuppgifter.

Ur denna process växte en gemensam vision fram på Katedralskolan:

- Lärare och elever når längre tillsammans
- Alla lektioner och all undervisning är viktig
- All examinering sker i skolan
- Digitaliserat arbetssätt en självklarhet. Vi rustar eleverna för studier och arbetsliv i ett digitalt samhälle. Digitalt arbetssätt är ett komplement till klassrummet men det ersätter inte klassrummet.

Med detta som grund antogs temat *Balans* för läsåret 2018/2019, en balans mellan skola och fritid skulle eftersträvas. Beslutet togs samtidigt mer formellt av skolledningen att all examination skulle ske under lektionstid. Det nya arbetssättet visade snart på både fördelar och utmaningar och nya frågor växte fram, bland annat: Hur kan vi stötta elever med prestationsångest att prestera i skolan? Hur kan vi anpassa undervisningen för elever som behöver mer tid?

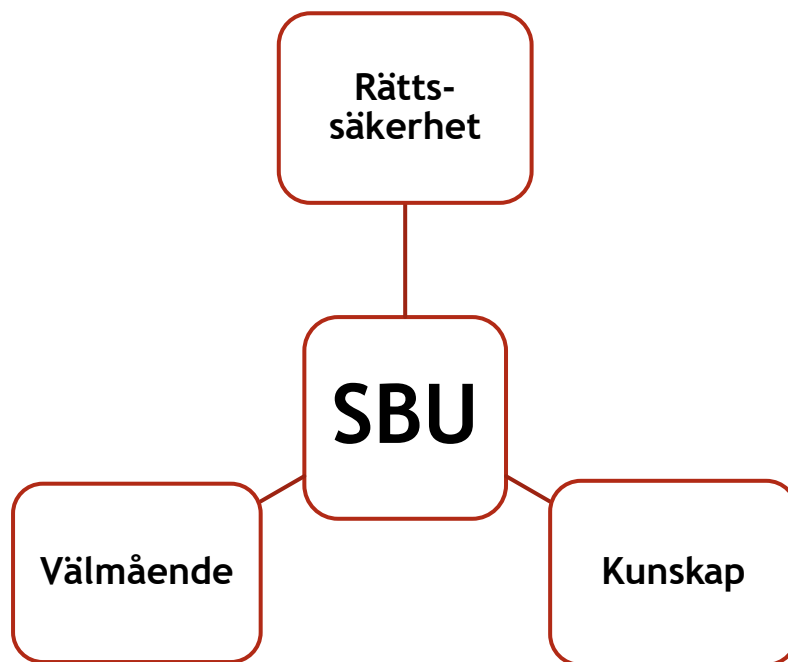
Det var tydligt att något viktigt var på gång, men också att det krävdes mer kunskap för att gå vidare. Därför kontaktades Uppsala universitet och en forskare i pedagogik, med förhoppningen om att tillsammans utveckla arbetet.

Samverkan i genomförande och analys

Vid det första mötet mellan skolan och forskaren gavs av skolledning och lärare en snabb men grundlig introduktion till skolans kultur, arbetssätt och de idéer som börjat ta form kring en ny bedömningspraxis. Utifrån inledande diskussioner beslutades att gemensamt ansöka om samverkansmedel från UU Innovation. Genom dessa medel kunde ett fördjupat samarbete byggas. Arbetet grundades i en transdisciplinär samarbetsmodell som involverade forskare och skolans yrkesgrupper i hela kunskapsproduktionen (Lang et. al., 2012). Samverkan blir bättre när den utgår från skolans identifierade problem och involverar aktörer på flera nivåer, såsom rektorer, lärare och forskare, eftersom det ökar förutsättningarna för att utveckla en hållbar och forskningsbaserad förändring (Bergmark, 2020). Genom ömsesidiga lärandeprocesser kombinerades forskningens teoretiska och metodologiska styrkor med praktikers erfarenheter, vilket inte bara gav upphov till gemensamma frågeställningar utan även berikade varje aktörs egna perspektiv och utmaningar. I detta betonades professionernas olika, men lika viktiga, kompetenser (Stolare, 2024).

En modell för kunskap, rättssäkerhet och välmående

Ganska tidigt i projektet skissade den involverade forskaren fram grunderna till en modell som visualiserade de centrala tankarna, utmaningarna och möjligheterna i skolans arbete samt relaterade dessa till tidigare forskning och utvärdering. Forskaren kunde genom sin distans till skolans dagliga arbete och sin vetenskapliga förankring systematisera och organisera några av skolans idéer och utmaningar. Detta blev en relevant input för skolans vidare utvecklingsarbete (Skolverket, 2020b). Det som tidigare levt som erfarenheter på skolan genom berättelser och samtal visualiserades nu som en modell – det som kom att bli *Kattemodellen* (se figur 1).



Figur 1. Kattemodellen

Modellen sammanfattade, i en bild och med några få ord, det man pratat om på skolan så som upplevd stress, oro för fusk och lektioners minskade betydelse. Modellen lade grunden till ett gemensamt språk och därmed en riktning för det fortsatta arbetet. Den skapade igenkänning och fokus i utvecklingsarbetet på skolan.

I modellen illustreras de tre benen Kunskap, Rättssäkerhet och Välmående. Dessa utgör både förutsättningar för och integrerade delar av en skolbaserad bedömningsgrundande undervisning (SBU), och samspelar i att forma ett arbete mot en rättvis, meningsfull och hälsofrämjande skolmiljö. Modellens kärna och dess tre ben är ömsesidigt beroende. Varje ben bidrar till att upprätthålla helheten, samtidigt som det i sig utgör en grund för skolans undervisning och bedömningsarbete. I det följande avsnittet presenteras respektive ben närmare för att motivera dess plats i modellen: undervisningens betydelse för kunskapsutveckling och hur den kan främja ett meningsfullt lärande, rättssäkerhetens betydelse för en likvärdig och rättvis

bedömning, samt behovet av att skapa en trygg och stödjande skolmiljö som stärker välmåendet och främjar ett hållbart lärande.

Kunskap

Korrelationen mellan kunskapsnivå och betyg har i utvärderingar och studier visat sig vara osäker. Bland annat har det synliggjorts att skillnaderna mellan elevers betyg från gymnasieskolan och deras resultat på nationella prov, högskoleprov eller prestationer i den högre utbildningen ibland är mycket stor och att förändringarna i skollagen som inneburit att de nationella proven ska beaktas mer i betygssättningen inte haft den effekt man önskat (Skolinspektionen, 2024; Riksrevisionen, 2011, 2022).

Samtidigt visar forskning på att lärarens kompetens, förmåga och engagemang är de faktorer, tillsammans med föräldrars utbildningsnivå, i undervisningen som har störst påverkan på elevers resultat (Hattie, 2009; Håkansson & Sundberg, 2020). God undervisning som leder till att kunskap utvecklas och befästs kännetecknas av förtroendeingivande relationer och ett lärande som sker kollektivt och känns meningsfullt. Forskning visar att sådana relationer byggs när lärare bryr sig om hela eleven, lyssnar aktivt, sätter tydliga gränser och hanterar motstånd på ett respektfullt sätt – vilket i sin tur skapar trygghet, engagemang och ökad möjlighet till lärande (Lilja, 2013).

Kattemodellen förhåller sig till nämnda forskning, utvärdering och kunskapsöversikt genom att säkerställa att all bedömning sker under skoltid, vilket naturligtvis innebär att eleverna behöver vara på plats i skolan och ger även läraren en kontinuerlig överblick över eleven och dennes framsteg. Detta möjliggör fortlöpande återkoppling och stöd, vilket stärker kvaliteten på lärandet med syftet att skapa en mer meningsfull skolgång för eleverna. Genom att flytta fokus från individuella uppgifter hemma till gemensamt lärande i klassrummet, främjar modellen ett kollektivt lärande, vilket enligt nämnda forskning är en effektiv metod för att förbättra elevernas prestationer och engagemang. Bland lärarna på skolan blev kunskapsbenet i modellen ett område där undervisningen och lärandet tydliggjordes och något som ämneslag och arbetslag tillsammans kunde utveckla.

Rättssäkerhet

I skollagens första kapitel, fjärde paragraf, stadgas att:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800, 1 kap 4 §)

I linje med detta betonar Skolverket i sina allmänna råd om betyg och betygssättning vikten av att betygssättningen uppfattas som rättssäker, rättvis och likvärdig (SKOLFS 2022:417). Trots dessa ambitioner är den bristande likvärdigheten i svensk skola ett återkommande tema som

uppmärksammats i politisk debatt och mediala granskningar. På både nationell och internationell nivå har det också rapporterats om att likvärdigheten i det svenska utbildningssystemet befinner sig på en oroande låg nivå. OECD har till exempel konstaterat att resultatskillnaderna mellan inhemskt födda elever och elever med utländsk bakgrund är betydligt större i Sverige än genomsnittligt i OECD samt att betydelsen av socioekonomisk bakgrund för studieresultat är större i Sverige än i övriga Norden (Skolverket, 2023).

Forskning har återkommande visat att en av de mest avgörande faktorerna för elevers skolresultat och betyg är föräldrarnas utbildningsnivå och engagemang i barnens skolgång (Hattie, 2009; Nygren, 2021). Denna korrelation har dessutom blivit starkare över tid. Föräldrars utbildningsbakgrund påverkar inte enbart genom socioekonomiska resurser, utan också genom att forma elevens attityd till skolan och tillgång till stöd i lärandeprocessen. Elever med välutbildade föräldrar tenderar att ha en mer positiv inställning till skolan, större förståelse för skolans normer och förväntningar samt får ofta mer konkret hjälp med läxor och skolarbete i hemmet.

Samtidigt väcker detta viktiga frågor om vad som faktiskt utgör underlaget för betygssättning. När gränsen mellan elevens egna prestationer och yttre stöd suddas ut, riskerar betygens legitimitet att urholkas. För läraren uppstår därmed en komplex uppgift: att å ena sidan beakta skollagens uppdrag att verka kompensatoriskt för olika förutsättningar och å andra sidan säkerställa att betygssättningen sker på ett sätt som upplevs som rättssäkert, rättvist och likvärdigt.

Genom *Kattemodellen* adresseras denna problematik genom att säkerställa att all bedömning sker under skoltid, vilket gör att externa faktorer (såsom föräldrar och okontrollerad användning av generativa AI-verktyg) inte påverkar resultaten. På skolan fanns en samsyn kring att man ville ha rättssäker bedömning och alla var överens om att det inte var rättssäkert att låta elever skriva bedömningsgrundande arbeten hemma.

Välmående

Det har i flera myndighetsrapporter konstaterats att psykisk ohälsa bland barn och unga i Sverige ökar och att en förklaring till detta skulle kunna sökas i skolmiljön (se t. ex. Folkhälso-myndigheten, 2023). Samtidigt menar man att skolgången kan ha både gynnsamma och ogynnsamma effekter på den psykiska hälsan. Den påverkas direkt av de sociala och fysiska förhållandena i skolan, men även indirekt av övergripande strukturer som utformningen av betygssystem och läroplaner.

Skolverkets undersökningar visar att stressen bland elever har ökat markant under senare år, särskilt bland tonårsflickor, där sju av tio gymnasieflickor ofta eller alltid kände sig stressade (IVA, 2021; Skolverket, 2024). En rapport från Sveriges Elevkårer, tillsammans med Sveriges Elevråd och Tim Bergling Foundation (2023), belyser hur prestationskrav, betygshets och

framtidens påverkar elevernas psykiska hälsa. Över hälften av eleverna uppger att prestationskrav i skolan påverkar deras psykiska mående negativt, särskilt bland tjejer. Samtidigt rapporterar många lärare ökad arbetsbelastning och stress, särskilt kopplat till administration och bedömning (Skolverket, 2024). Det är idag inte angivet i skollagstiftningen hur långa gymnasieelevers skoldagar får eller bör vara. Däremot står i Gymnasieförordningens tredje paragraf att: ”Elevernas skolarbete ska förläggas måndag-fredag och vara så jämnt fördelat över dessa dagar som möjligt. Skolarbetet ska även förläggas så att eleverna så långt som möjligt får sammanhållna skoldagar. Skoldagarna ska vara så jämnt fördelade över läsåret som möjligt” (SFS 2010:2039, 3 kap 3 §). Forskningsstudier genomförda i en svensk kontext visar också att en stor andel av Sveriges tonåringar lider av allvarliga stressrelaterade problem och menar att detta kan bero på kombinationen av höga krav i skolan och känsla av låg nivå av inflytande (se t. ex. Hiltunen, 2017; Modin et al., 2011).

Kattemodellen tar upp denna problematik genom att säkerställa att all bedömning och examination sker under ordinarie lektionstid. Genom att skapa mer sammanhängande och koncentrerade skoldagar ger modellen eleverna möjlighet att delta i fritidsaktiviteter och upprätthålla en balans mellan skola och fritid. Samtidigt tar modellen fasta på rekommendationerna från sjukvården som menar att även elever som mår dåligt ofta gynnas av rutiner och sammanhang. I samband med utvecklingsarbetet kring bedömning på skolan uppstod behovet att reflektera över vad som kan påverkas lokalt på skolenivå och vad som styrs av nationella riktlinjer, som exempelvis förordningar och regler. Det fördes också diskussioner om vilka utmaningar kopplade till elevernas psykiska hälsa som är möjliga att hantera inom skolans ramar, och vilka som snarare beror på övergripande samhälleliga strukturer samt hur samspelet mellan dessa nivåer kan förstås och hanteras.

En modell att arbeta vidare med

Vi har i detta samverkansprojekt velat ta skolans breda och ibland svåra uppdrag på allvar, ge plats till det omätbara och inte försöka simplificera det komplexa (jmf. Bornemark, 2018). *Kattemodellen* gav därmed inte alla svar till de utmaningar som identifierats inom skola generellt och på Katedralskolan specifikt, däremot skapade den förutsättningar för att formulera relevanta och konstruktiva frågor. Modellen blev en gemensam plattform från vilken utvecklingsarbetet kunde drivas vidare.

Ett direkt resultat av att modellen implementerades i skolans arbete var att rättssäkerheten bättre säkerställdes samt att elevarbeten genomfördes på skoltid och lämnades in i större utsträckning än tidigare. För att fördjupa arbetet med modellen och möjliggöra en systematisk uppföljning av implementeringen av arbetet genomfördes både enkäter och intervjuer med fokus på hur den nya bedömningspraktiken uppfattades och mottogs av såväl lärare som elever – i en praktik där all form av bedömningsgrundande skolarbete framöver skulle ske inom skolans väggar och ramar (då enkäterna och intervjuerna framförallt genomfördes som en del av skolans

utvecklingsarbete och inte var etikprövade redovisas inte resultaten närmare här). Undersökningarna, tillsammans med formella och informella kollegiala diskussioner, gav värdefulla insikter och bekräftade i stora drag tidigare observationer. Det rättssäkerhetsorienterade benet i modellen visade sig vara relativt okontroversiellt. Det fanns en bred samsyn kring att rättssäkerheten för eleverna stärks när examinationer genomförs i skolan, då detta minskar risken för fusk och skapar mer likvärdiga förutsättningar. Även modellens kunskapsben fick överlag stöd i de uppföljande undersökningarna och diskussionerna. Många upplevde att kunskapsutvecklingen gynnas av att bedömningarna sker i skolmiljö, där undervisning och examination kan kopplas närmare varandra. Här noterades dock en något större variation i svaren, och vissa områden lyftes fram som i behov av ett tydligare fokus, exempelvis hur lärandemålen kommuniceras och hur bedömningarna kan anpassas för att möta olika elevers behov. Det ben i modellen som däremot framstod som mest komplext och mångfacetterat var det som rör elevers och lärares välmående. Undersökningarna visade på en större bredd och fler nyanser i hur detta upplevdes. Det blev tydligt att välmåendeperspektivet kräver ytterligare fördjupning och uppmärksamhet. Det framkom till exempel att flickor på skolan, liksom i den nationella statistiken, i högre grad upplevde skolrelaterad stress än pojkar. Det blev en viktig observation som följdes upp genom riktade fokusgruppsintervjuer, där eleverna kunde hjälpa oss till fördjupad förståelse och med att rikta fokus åt rätt håll. Genom att kombinera forskningsöversikter med konkret empiri från skolvardagen har projektet bidragit till en mer nyanserad förståelse av skolans bedömningspraktiker – både för den egna verksamheten och för andra intressenter.

Projektet genererade värdefull kunskap och konkreta resultat som stärkt såväl den enskilda undervisningen som det kollegiala arbetet på skolan. Projektets centrala bidrag är utvecklingen av en forskningsförankrad pedagogisk modell som i dag fungerar som en gemensam referensram för skolans arbete med undervisning och bedömning. Att modellen är enkel att förstå men samtidigt tillräckligt flexibel för att tillämpas i olika sammanhang och ämnen har visat sig vara en av dess stora styrkor. Samverkansprojektet har också tydliggjort vikten av att vara lyhörd inför elevernas upplevelser och att låta dessa få påverka både pedagogiska beslut och skolans långsiktiga riktning. Sammantaget visar projektet hur ett nära samarbete mellan skola och forskning kan bidra till hållbar skolutveckling, även i tider av osäkerhet.

Avslutande reflektioner

De erfarenheter och insikter som växte fram i det gemensamma arbetet kring *Kattemodellen* har inte enbart påverkat den lokala praktiken på Katedralskolan, de har också lagt grunden för vidare utvecklingsarbete, bland annat genom ULF-forskning. Modellen har fungerat som ett verktyg för att reflektera över undervisningens innehåll och form men också som ett stöd i samtal om hälsa, de värden och den elevsyn som ska präglade skolan. Det har blivit tydligt att modellen, och de tankar som format den, delvis givit upphov till ett språk för att tala om

undervisning, bedömning och hälsa. Detta har underlättat kommunikationen både internt på skolan, såsom i lärarkollegiet samt i samtal mellan lärare och elever, och externt, till exempel i relation till vårdnadshavare och i relation till potentiellt blivande elever.

Projektet med *Kattemodellen* har bidragit till nya arbeten, inom både forskning och i skolsammanhang samt inspirerat till nya samverkansprojekt, där särskilt frågan om elevers psykiska välmående fått stå i fokus. Här erbjuder Biestas begrepp om subjektifikation (Biesta 2015, 2020) ett djupare sätt att förstå välmåendets betydelse, inte bara som frånvaro av stress, utan som möjligheten att vara någon i världen, att göra motstånd, att finna mening. Begrepp som meningsfull skolgång, tillhörighet och motståndskraft har därför blivit centrala i de vidare projekt som bygger på *Kattemodellens* grundidéer. De nya projekten vidgar perspektivet från bedömning till hela skolmiljön som arena för lärande och välmående. På så vis har samverkansprojektet inte bara varit ett medel för att lösa ett avgränsat problem, utan också en dynamisk process där praktik och teori tillsammans har bidragit till att forma nya frågor, nya arbetssätt och nya vägar framåt. *Kattemodellen* har därmed blivit både en slutpunkt och en början, ett exempel på hur skolutveckling kan ta avstamp i det lokala, men samtidigt bidra till en bredare diskussion om skolans uppdrag i en tid präglad av mätbarhetens dominans.

Under resans gång har de utmaningar som synliggjordes på skolan också lyfts och problematiserats på en nationell arena. De nya läroplanerna och gymnasiets nya betygssystem (Gy25) bygger på ett uttalat behov av att sätta undervisning och lärande i fokus och beakta samt hantera den ökade graden av stress hos både lärare och elever. Skolverket avråder numera, som en konsekvens av den snabba AI-utvecklingen, även lärare att använda inlämningsuppgifter som betygsunderlag, vilket alltså går helt i linje med arbetssätten som utvecklats inom ramen för *Kattemodellen* (Skolverket, 2025).

Arbetet illustrerar hur praktik och forskning i samverkan kan skapa nya förståelser och arbetssätt som inte bara adresserar aktuella utmaningar, utan också aktualiserar skolans djupare och bredare uppdrag. Det visar att en skola som tar ansvar för både det mätbara och det omätbara inte bara är möjlig – utan nödvändig för att utbildningen ska förbli relevant, hållbar och meningsfull.

Referenser

- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210–224. Doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. Doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

- Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. Doi: <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans – en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Edling, S., & Frelin, A. (2013). Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for pupils' well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 419–432. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770234>
- Folkhälsomyndigheten (2023). *Skolbarns hälsovanor i Sverige 2021/22*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/48b881b57779498595394ca05525d5d8/skolbarns-halsovanor-sverige-2021-2022-nationella-resultat.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hiltunen, L. (2017). *Lagom perfekt: Erfarenheter av ohälsa bland unga tjejer och killar*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2020). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* (2 uppl.). Natur & Kultur Läromedel och Akademi.
- Ifous. (2019). *Ifous fokuserar skolnärvaro: En översikt av forskning om att främja alla barns och ungas närvaro i skolan*. <https://www.uppdragpsyiskhalsa.se/stockholmslan/wp-content/uploads/2019/09/201906-Ifous-Fokuserar-Skolna%CC%88rvaro-O.pdf>
- IVA. (2021). *Generation Ekvation: En rapport om barn och ungas attityder till skola, skolämnen och lärande*. Kungliga ingenjörsvetenskapsakademien. <https://www.iva.se/contentassets/6ec14c87801e495183dbbe229d6d4d2a/202101-iva-generationekvation-rapport.pdf>
- Lang, D.J., Wiek, A., & Bergmann, M. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 25–43. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lundgren, U.P. (1989). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Utbildningsförlaget.
- Modin, B., Ostberg, V., Toivanen, S., & Sundell, K. (2011). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*. 34(1). 129–39. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.01.004>
- Nygren, G. (2021). *Jag vill ha bra betyg: En etnologisk studie om höga skolresultat och högstadielävers praktiker*. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1545142/FULLTEXT01.pdf>
- Riksrevisionen. (2011). *Lika betyg, lika kunskap – en uppföljning av statens styrning mot en likvärdig betygssättning i grundskolan*. RiR 2011:23. https://www.riksrevisionen.se/download/18.2008b69c18bd0f6ed3f2f6ab/1518435484261/Anpassad_11_23%20Lika%20betyg%20lika%20kunskap.pdf
- Riksrevisionen. (2022). *Statens insatser för likvärdig betygssättning – skillnaden mellan betyg och resultat på nationella prov*. RiR 2022:22. https://www.riksrevisionen.se/download/18.2008b69c18bd0f6ed3f24cfa/1666772070169/RiR_2022_22.pdf
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/
- SKOLFS 2022:471. *Skolverkets allmänna råd om betyg och provning*. Statens skolverks författningssamling. <https://www.skolverket.se/download/18.3770ea921807432e6c72bbc/1656916470977/pdf10020.pdf>
- Skolinspektionen. (2024). *Likvärdig bedömning och betygssättning Regeringsuppdrag om huvudmäns och skolors arbete med likvärdiga bedömningar och betyg 2021–2024*, Rapport 2024:2. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/redovisning-av-regeringsuppdrag/2024/likvardig-bedomning-och-betygssattning/likvardig-bedomning-och-betygssattning.pdf>
- Skolverket. (2020a). *Likvärdiga betyg och meritvärden: Ett kunskapsunderlag om modeller för att främja betygs och meritvärdenas likvärdighet*. <https://www.skolverket.se/download/18.528cfa7817820d8e8a54ad/1615881688558/pdf7582.pdf>
- Skolverket. (2020b). *Att ställa frågor och söka svar. Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=7117>
- Skolverket. (2023). *PISA 2022 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Internationella studier. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>
- Skolverket. (2024). *Attityder till skolan. Delrapport 1 Trivsel, stress och motivation*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13184>
- Skolverket (11 augusti 2025). *Från bedömningar till betyg*. <https://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/betyg/fran-bedomningar-till-betyg>
- Stolare, M. (2024). *Med en samhällsfråga i centrum: Lärare och forskare bygger undervisning om migration i SO på mellanstadiet. I Praktisk skolforskning: resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt*. Skolfi 2024:01
- Säfström, C. A., & Månsson, N. (2021). The marketisation of education and the democratic deficit. *European Educational Research Journal*, 21(1), 124–137. <https://doi.org/10.1177/14749041211011293>
- Säfström, C.A., Månsson, N., & Osman, A. (2015) What ever happened to teaching? *Nordic Studies in Education* 3/4: 189–203.
- Tim Bergling Foundation, Sveriges elevkårer & Sveriges elevråd. (2023). *Det enda jag tänker på är stress och skola: En elevundersökning om hur skolan påverkar ungas mående*. https://sverigeselevkarer.se/media/a0qiuz41/det_enda_jag_tanker_pa_rapport-2024.pdf

Elevernas väg till stärkta läsmuskler – gemensamma samtal ger läsningen vingar

Maria Karlsson, Charlotta Melander & Linda Wikström

Sammanfattning

Under en längre tid har det i Sverige pågått en allmän nedgång i både läsengagemang, läsprestation och attityder till läsning. Utifrån den bakgrunden genomfördes aktionsforskningsprojektet *Läskraft*, som avsåg att undersöka hur litteraturundervisning kan göra elever mer intresserade av att läsa skönlitteratur och samtidigt stärka deras läsförmåga. Inom ramen för *Läskraft* genomfördes denna studie, som syftar till att utifrån elevers perspektiv identifiera framgångsfaktorer och utmaningar med de metoder som under projektet användes för att stärka elevers läsengagemang och läsförmåga. I studien används teoretiska begrepp om läsengagemang, kroppens betydelse för läsning och läsförmåga. Totalt deltog ca 75 elever från årskurs 1 i grundskolan till årskurs 3 på gymnasiet. Som datainsamlingsmetod användes fokusgruppsintervjuer. Vid analysarbetet framträdde fyra teman: *kontinuitet, kollaborativ läsning, kreativitet och kroppens betydelse* samt *kunskapsutveckling*. Som framgångsfaktorer framhåller eleverna betydelsen av de regelbundna, gemensamma boksamtalen och de kreativa arbetssätten som användes för att bearbeta texten. Eleverna upplever även att deras ordförråd, analysförmåga och läsförståelse har förbättrats samt att de har börjat läsa mer. Utmaningar som eleverna lyfter är att få tid till läsningen hemmavid, att läsa på egen hand och att våga läsa högt i grupp. Studien visar att det är viktigt att eleverna inte lämnas ensamma med sin läsning.

Maria Karlsson

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Backgårdsskolan, Piteå kommun
maria.karlsson@pitea.se

Charlotta Melander

Lärare vid Strömbäckaskolan, Piteå
kommun
charlotta.melander@pitea.se

Linda Wikström

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Christinaskolan, Piteå kommun
linda.wikstrom@pitea.se

Inledning

Internationellt sett finns det i många länder en allmän nedgång i både läsprestation och läsengagemang bland barn och ungdomar (OECD, 2021, 2023). Ett sådant exempel är Sverige, där resultaten på PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) har visat att läskunnigheten sjunkit betydligt över två decennier. Ännu mer oroväckande är nedgången i attityderna till läsning (Skolverket, 2023a, 2023b). Utifrån detta växte aktionsforskningsprojektet *Läskraft* fram, för att bidra med ny kunskap om framgångsrika arbetssätt och undervisningsmetoder som främjar elevers läsengagemang och läskompetens i grund- och gymnasieskolan. *Läskraft* har utformats av tre lärare (processledare) och fyra forskare i ett svensksdidaktiskt nätverk mellan Piteå kommun, Luleå tekniska universitet och Umeå universitet. I nätverket identifierades utmaningar gällande läsning på alla stadier. I grundskolans årskurs 1–3 handlade det om att elever uppskattar högläsning men går inte vidare med egen läsning. Vanligt är exempelvis att eleverna efter bara några sidors läsning i en bok lägger ifrån sig den och söker en ny bok. I förberedelseklassen, årskurs 4–9, och grupperna med svenska som andraspråk (SVA), årskurs 8–9 samt i gymnasieskolans Språkinträdning, bestod utmaningarna (utöver svårigheter med svenska språket) av att majoriteten av eleverna aldrig mött skönlitteratur i skolan och därtill sällan i hemmet. För gymnasieskolans nationella program handlade det om att lärare möter ett motstånd från elever när äldre litterära verk introduceras. Eleverna upplever texterna som främmande och svåra. Lärarna, tillsammans med forskarna, utvecklade en ansökan, och fick statlig finansiering för ett stort aktionsforskningsprojekt om läsning och litteraturundervisning. Forskning visar på viktiga faktorer för stärkt läsengagemang, till exempel en textrik miljö (Lockwood, 2008), fria textval (Clark & Phythian-Sence, 2008), läsförebilder (Layne, 2015), god läsmiljö (Cremin et al., 2014), gemensamma läsupplevelser och stimulerande aktiviteter kring läsning, däribland litteratursamtal (Bergmark & Viklund, 2020).

Författarna till denna studie är de tre lärarna som varit processledare för var sin grupp. Syftet med studien är att, utifrån elevers perspektiv, identifiera framgångsfaktorer och utmaningar med de metoder som under projektet användes för att stärka elevers läsengagemang och läsförmåga.

Teori

För att förstå vilka faktorer som hade betydelse för elevernas läsengagemang använder vi Felskis (2008) begrepp förtrollning. Det hänvisar till den typ av läsupplevelse som helt fångslar och förtrollar läsaren. Förtrollning handlar om en känsla av att bli uppslukad, berörd eller förtrollad av en text. Det är en estetisk och känslomässig erfarenhet, där läsaren kan känna glädje, fascination eller förundran. En text kan skapa ett tillstånd där världen omkring läsaren tillfälligt ”försvinner” och hen dras in i en annan verklighet (Felski, 2008).

Mangen (2013) konstaterar att barn och unga idag sannolikt läser mer än tidigare generationer, men på andra sätt och via andra teknologier, vilket aktualiserar kroppens betydelse för läsning. Olika kroppsliga aktiviteter, som att hålla en fysisk bok i handen, att fysiskt markera läsrytm, att klottra under läsakten påverkar läsningen i positiv mening (Mangen et al., 2019).

När det gäller elevernas läsförmåga beskriver Lundberg och Herrlin (2014) att läsutveckling kan ses som fem dimensioner som samspelar och är beroende av varandra, för att tillsammans skapa en helhet (se figur 1). De menar att fonologisk medvetenhet underlättar ordavkodning; att läsa ut ord. Ordavkodning underlättar i sin tur både fonologisk medvetenhet och läsflyt. Läsflyt i sin tur underlättar ordavkodning som har positiv inverkan på läsförståelse. Med god läsförståelse finns förutsättningar för läsintresse, och läsintresset utvecklar läsförståelse. Det sker alltså en ömsesidig samverkan mellan de olika dimensionerna. Det är viktigt att ändå tidigt få uppleva att läsning handlar om upplevelse, glädje, betydelse och budskap (Lundberg & Herrlin, 2014).

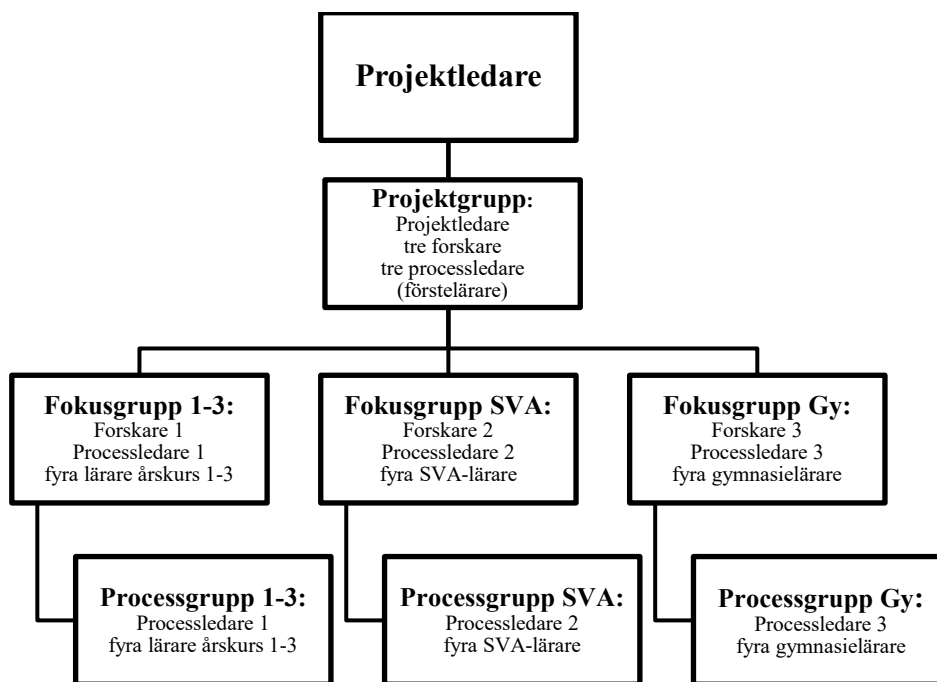


Figur 1. Läsningens fem dimensioner (Lundberg & Herrlin, 2014)

Metod

Denna studie har fokus på att, utifrån elevperspektiv, identifiera framgångsfaktorer och utmaningar med de metoder som under projektet användes för att stärka elevers läsengagemang och läsförmåga. *Läskraft* genomfördes i två av grundskolans stadier: årskurs 1–3 (7–9 år) och årskurs 4–9 (10–15 år) samt gymnasiet (16–18 år). Totalt deltog fyra forskare, 15 lärare och en skolbibliotekarie. En forskare hade övergripande ansvar för hela projektet. I projektet ingick tre grupper, en för de grundläggande åren, årskurs 1–3, en för grundskolans årskurs 4–9 med inriktning på att lära sig svenska som andraspråk och en för gymnasiet (se figur 2). Varje fokusgrupp leddes av en forskare och bestod av fem verksamma lärare. Under läsåret 2023–2024 träffades respektive fokusgrupp en gång per månad för att samtala om metoderna som prövades i litteraturundervisningen och det kollegiala arbete som utfördes i verksamheten. Fokusgruppssamtalen spelades in och transkriberades av forskarna.

Dessutom träffades lärarna utan forskare i tre processgrupper, där en av lärarna hade rollen som processledare. Processgrupperna träffades med samma intervall som fokusgrupperna för att utbyta erfarenheter, reflektera över forskning och för att identifiera och planera aktiviteter för att skapa ett ökat läsengagemang.



Figur 2. Organisationsschema Läskraft

Sammantaget består det empiriska materialet i denna studie av transkriberade fokusgruppsintervjuer med elever, som hölls före och efter prövande av metoder i respektive grupp (läsåret 2023–2024). Totalt genomfördes två intervjutillfällen per grupp med totalt 75 elever.

Deltagande elever i fokusgruppsintervjuerna valdes i första hand ut slumpmässigt genom lottnings, förutom i grupperna med andraspråkselever där språket blev styrande. Eleverna som talade samma språk bildade en grupp för att möjliggöra användandet av tolk vid intervjuerna. Antalet elever per lärare och grupp var fem, en grupp för varje lärare i processgrupperna. Intervjuerna var semistrukturerade (Bryman, 2018) och leddes, spelades in och transkriberades av forskaren. Under den andra intervjun med andraspråkseleverna ledde lärarna i processgruppen samtalen med eleverna. Vid intervjuerna ställdes öppna frågor om exempelvis hur eleverna uppfattade läsning och läsaktiviteter, vad och hur de tyckte om att läsa och om de hade några förslag på förändringar av arbetssätt och metoder.

Deltagare och etiska överväganden

Deltagare i studien, som genomfördes under läsåret 2023–2024, är ca 75 elever från grundskolan och gymnasiet, fördelade på 15 klasser, i en medelstor kommun i norra Sverige. Eleverna informerades muntligt och skriftligt om studien och skriftligt samtycke inhämtades från alla elever, och om eleverna var under 15 år, även av deras vårdnadshavare. De fick också information om att de när som helst har rätt att avsluta medverkan i studien, utan att ange skäl, samt att uttalanden som citeras i publikationer inte kan kopplas till specifika elever. Dessutom

gjordes en etisk prövning för aktionsforskningsprojektet *Läskraft*. Författargruppen består av processledarna, som även är lärare i vissa av klasserna.

Ett etiskt dilemma som kan uppstå när lärare studerar sin praktik är relationen till eleverna, något som också Kalman (2006) redogör för. Hon menar att det finns svårigheter som kan följa på att man forskar på "egna" informanter, det vill säga sådana som man har en relation till på något sätt, och de beroenden som kan följa av detta. För de äldre eleverna kan det handla om att de vill försöka ge svar som de tror läraren vill höra, eftersom de är i beroendeställning till läraren. I projektet var det forskarna som intervjuade eleverna, förutom vid intervjutillfälle 2 för SVA-eleverna då lärarna själva genomförde intervjuerna.

Resultat

Samtliga transkriberade elevintervjuer genomlästes utifrån gemensamma framgångsfaktorer och utmaningar i de olika stadierna. Vid genomläsningen framträdde fyra teman som redovisas nedan: *kontinuitet, kollaborativ läsning, kreativitet och kroppens betydelse* samt *kunskapsutveckling*.

Kontinuitet

I en föränderlig värld, där både barn och vuxna ställs inför nya och oförutsägbara situationer, är vikten av kontinuitet och förutsägbarhet stor. Skola och undervisning kan vara en fast, återkommande och trygg punkt i en annars böljande tillvaro. I elevintervjuerna framkommer elevernas upplevelse av det återkommande och förutsägbara som något viktigt. Samtliga elevgrupper har arbetat med läsning och bearbetning av litteratur varje vecka och upplägget har varit återkommande och förutsägbart, vilket har varit tryggt och uppskattat hos eleverna.

Att läsningen har varit återkommande och att det finns en förväntan inför varje tillfälle kan vi utläsa i bland annat i följande citat: "Alltså, det känns jättebra. Fast jag kan inte vänta till nästa söndag för att läsa alltså nytt kapitel. Det känns jättebra att man läser och man lär sig nya ord varje lektion vi läser" (elev SVA). Att läsningen i sig också leder till ökad kunskap i form av nya ord går också att tyda ut hos en elev i den yngsta gruppen: "För vi läser mer. Vi skriver ju varje vecka, vi tränar mycket på att skriva" (elev årskurs 1–3).

Den tid som avsätts till att läsa, samtala om det lästa eller bearbeta det lästa uppskattas av elever. En äldre elev som under många år fått höra vikten av att läsa kontinuerligt uttrycker här:

När jag var mindre och gick fram till högstadiet så har jag inte läst så mycket hemma eller typ på skolan. Det är ibland man har läst på skolan men inte alls så ofta. Utan det är mer nu i gymnasiet som jag har börjat läsa. För att vi har ju haft läsläxa varje vecka. Men jag tycker det är kul att läsa. Och så är det ju så kul sen att prata om det med andra. (Elev gymnasiet)

Det är tydligt att det kontinuerliga arbetet dessutom uppfattas som "kul".

Det finns naturligtvis en del utmaningar och motgångar som eleverna identifierar. Inte alltför sällan handlar dessa utmaningar om upplevd brist på tid att läsa hemmavid: "Om du är alltså 15 år gammal då har du ingen tid" (elev SVA). Även elever på gymnasiet framhåller tidsbristen: "Jag har varken tid uppmärksamhetsmässigt, jag har inte tid i mitt liv. Jag har inte tid att sätta mig ner och läsa en bok på 800 ord" (elev gymnasiet). Att eleverna förväntas läsa stora delar av skönlitterära böcker hemma blir en utmaning och några föreslår att läsningen i stället ska ske i skolan: "Men tänk om man läser på skolan, det behövs, man inte läsa hemma" (elev SVA). Den utmaning som i så fall uppstår är att tiden i skolan inte riktigt kommer räcka till och hela romaner blir svåra att tillgodogöra sig på den begränsade tid som är lektioner.

Kollaborativ läsning

Det framkommer vid elevintervjuerna att kollaborativ läsning (gemensam läsning) och boksamtal har flera positiva effekter på elevernas lärande och upplevelse av litteratur. Eleverna uttrycker att samtalen hjälper dem att se nya perspektiv och att de får en djupare textförståelse samt att de minns innehållet bättre. Eleverna lyfter även fram den sociala dimensionen och menar att läsa och samtala tillsammans skapar en känsla av gemenskap, trygghet och motivation. Flera elever redogör också för hur den kollaborativa läsningen stärker deras självförtroende och språkutveckling. Samarbete och gemenskap framstår som centrala delar av läsupplevelsen.

En elev reflekterar kring hur läsning och samtal om litteratur kan bredda perspektiv och öka förståelsen för olika sätt att tolka en text:

Innan vi började läsa så här mycket och ha boksamtal. Då fastnar man ju väldigt mycket i sitt eget. Som man utgår från sitt eget liv eftersom man inte vet från någon annan. Men eftersom vi har börjat, när vi har pratat, då har vi hört så här: ja, men man kan se det på det här sättet också. Då tycker jag att det är lättare att kunna se saker på ett helt annat sätt. (Elev gymnasiet)

Genom att diskutera böcker med andra får eleverna insikter som sträcker sig bortom den egna erfarenheten, vilket kan leda till en mer nyanserad och öppen syn på världen. Läsning är inte bara en individuell upplevelse utan också en möjlighet att utbyta tankar och perspektiv. Genom att samtala om texter kan de ses ur nya vinklar. En elev beskriver vid fokusgruppssamtalet vad som är positivt med den gemensamma läsningen: "Alltså man får veta vad andra tänker med läsningen" (elev årskurs 1–3). En annan fördel med att läsa tillsammans är enligt eleverna att de får samtala med andra: "Jag tycker om att prata med mina kompisar" (elev årskurs 1–3).

Det framkommer även vid fokusgruppssamtalen, vid samtliga stadier, att gemensam läsning gör det lättare att förstå en text. Att läsa tillsammans är ett roligare sätt att arbeta än att sitta ensam med boken.

När de stöter på svåra ord finns möjligheten att fråga och diskutera, något som en elev på högstadiet beskriver:

Så när man läser typ själv, om man inte fattar ett ord då skippar man, man frågar inte om det och sådana grejer. Om man läser med de andra, då typ man frågar, man har möjlighet att fråga vad det är ordet. (Elev SVA)

För andraspråkseleverna framstår läsning i grupp som särskilt betydelsefull, då de kan fråga om ord och få stöd i sin språkutveckling. En elev berättar om hur det kan kännas att läsa en bok på egen hand: ”Jag har mycket bok hemma. Men det är tråkigt att man läser ensam varje dag. Ibland kan jag försöka men jag kan inte läsa” (elev SVA). Citatet visar att det är viktigt att eleverna inte blir lämnade ensamma med läsningen, eftersom de behöver stöttning både innan, under och efter läsning.

Några elever uttrycker att de ibland blir osäkra när de läser högt och att de kan känna sig exponerade: ”Ibland läser man fel och då ... Då vill man liksom bara gömma sig” (elev årskurs 1–3). En lågstadielev uttrycker att parläsning känns lättare eftersom man bara läser för en person. De flesta upplever dock en trygghet i klassen/gruppen. Eleverna i grundskolan och gymnasiet Språkintröddning lyfter vikten av att känna sig trygga i en lässituation och menar att det är avgörande för att de ska våga delta. Två elever beskriver hur självförtroendet påverkas av att läsa tillsammans med andra: ”Self confidence. Man känner sig lite att man kanske har lite självförtroende. Det tror jag är viktigt” (elev SVA) och ”När man till exempel kan inte läsa det tänker man oj nej de kommer skratta på mig när man läser. Så det blir direkt när du känner att det är bra. Ingen gör det. Nej nej” (elev SVA).

En stöttande och tillåtande miljö kan stärka elevers självförtroende i läsning. När elever känner sig trygga i sin klass kan de våga utmana sig själva utan rädsla för att bli dömda. En elev beskriver hur sammanhållningen och lärarens stöd skapar en familjeliknande känsla:

Jag känner inte att jag bryr mig om ni får skratta ... vi är i en klass. Vi känner varandra. Därför är det att vi inte är blyga. Vi tänker att om vi sitter här är det samma familj. Vi tänker så. Det är [namn på läraren] som hjälper oss att vara modiga. (Elev SVA)

Läraren spelar en viktig roll i boksamtalet – inte bara genom att leda diskussionen framåt, utan också genom att vara en del av samtalet. Genom lärarens vägledning kan eleverna fördjupa sin förståelse och lättare minnas det de läser. En elev reflekterar över detta:

Läraren måste ju leda boksamtalet framåt ibland. Men hon blir ju också delaktig. Jag tycker att boksamtalen är bra för att det är mycket enklare att komma ihåg böckerna. Det känns mycket enklare att komma ihåg det som hänt i böckerna vi läst i skolan nu på svenskan än böcker jag läst själv på fritiden. (Elev gymnasiet)

Genom att styra diskussionen framåt och engagera sig i samtalet hjälper läraren eleverna att reflektera och minnas det de läst.

Vid fokusgruppsintervjuerna framkommer också att det finns utmaningar med att läsa tillsammans. För eleverna på lågstadiet blir det negativt om någon tar över i samtalet och det kan skapa frustration och påverka gruppens samarbete: ”Jag tyckte det var roligt att läsa i grupper, men lite jobbigt för att [Namn på elev] hon var hela tiden ba ’Nä, jag ska börja först, jag ska börja först’” (elev årskurs 1–3). Gruppens sammansättning var ett ämne som återkom frekvent bland framför allt de starka eleverna. De upplevde att det blev hämmande när de hamnade i grupper med andra elever som inte hade kommit lika långt i sin läsutveckling. Elevernas lösning på gruppensammansättningar var att läraren skulle nivågruppera eleverna: ”... sätta ihop i grupper så blev det roligt” (elev årskurs 1–3).

Eleverna på Språkintroduktion betonar att det är viktigt att uttrycka åsikter, något som inte alla har fått möjlighet till i sina hemländer. Skönlitteraturen kan vara en brygga till att skapa samtalskompetens, något som en elev vittnar om: ”Jag gillar att prata med folk och visa vad jag tycker. Det är det jag gillar mest av allt, det är viktigt för livet” (elev SVA). Böckerna skapar naturliga samtalsämnen och ger eleverna en chans att träna på att ta ställning och diskutera tillsammans trots att andraspråkseleverna inte har kommit så långt i sin språkutveckling.

En annan utmaning vid boksamtalen är att hitta skönlitteratur som passar den heterogena gruppen av nyanlända elever:

Nu vi läsa en bok. Den heter Snabba cash ... Men det är svårt. För mig boken det är svårt. Vi säger till läraren ”det är svårt, kan du byta till en lättare boken?” Som kort och lätt. Det går bra. Det finns sån boken. (Elev SVA)

Citatet visar att eleverna önskar stöttning av läraren vid valet av litteratur och svårigheten med att hitta böcker på en lämplig språknivå som passar samtliga i gruppen.

Kreativitet och kroppens betydelse

I elevintervjuerna framkommer hur viktigt det är att låta hela kroppen vara med i kunskapandet och processandet av texter och berättelser. Elevernas röster synliggör vikten av kreativitet, inte bara som underhållning utan det är tydligt att eleverna upplever att de lär sig mer, befäster sina kunskaper på ytterligare sätt och att kreativiteten inte bara smyckar arbetssättet utan även bidrar till fördjupad förståelse och ökat intresse.

Elever uttrycker att de kreativa arbetssätten har hjälpt till och ibland varit avgörande för förståelsen av de lästa texterna. ”Jag tänker, utan de här kreativa sakerna som vi fick göra så hade man typ inte mints någonting som hade hänt i boken” (elev gymnasiet). Detta gäller oavsett om eleverna går i årskurs 1 och är mitt i processen att lära sig läsa, om de är tonåringar med ett nytt språk att erövra eller om de är på sitt sista år i gymnasiet och utmaningen är det ålderdomliga språket. En elev i de lägsta åldrarna menade att ”man kommer ihåg bättre när man ser sina bilder och det man skrivit” (elev årskurs 1–3).

Att låta läsningen och bearbetningen av det lästa beröra flera sinnen har haft stor betydelse för eleverna. Det märks inte bara genom att de är positivt inställda till kreativa arbetssätt utan även att de har ökat kunskapen om bland annat hur olika ord kan låta:

Jag tyckte att alla klasskamrater jobbade tillsammans. Det var jätteroligt. Alla gjorde ljud tillsammans. Så fick vi träna uttal också. Vi fick träna för oss själva individuellt och sen fick vi göra så att man gjorde det tillsammans i slutändan. (Elev SVA)

I elevgrupperna har det genomförts bland annat teater, skapande av figurer i lera och tillverkande av bilder med relevans för den skönlitterära texten. I studien är det tydligt att spela roller, sätta sig in i karaktärerna och dramatisera har varit en lyckad variant av bearbetning av skönlitteratur. En elev säger: "Jag älskar att göra teater" (elev årskurs 1–3) och en annan säger:

Det är inte samma sak att läsa en bok bara för att repetera den och lära sig en bok för att man ska spela ut den på en scen. När man ska spela ut den på en scen så måste man ju måla upp det framför sig ...man måste göra någonting med det sen så blir det lite mer, det blir också roligare att läsa. (Elev gymnasiet)

Skapandet av egna bilder, symboler och lerfigurer har tilltalat flera elever.

Speciellt med figurerna, jag menar litteratur är konst... Det finns väl inget bättre sätt att förklara konst med konst, liksom... Det är inte bara att man lär sig svara på en fråga och hitta svaret i texten, utan man lär sig också att fundera ett steg högre. (Elev gymnasiet)

Eleven visar att kreativt arbete skapar nya vägar, nya tankebanor och nya insikter. En elev uttrycker att det dessutom ökar kunskapen när hen får arbeta kreativt: "Du lär dig mer när du gör grejerna. När du skriver mer" (elev SVA).

En elev uttryckte en viss förfäran över stilen i äldre litteratur: "Jag älskar att läsa, jag läser jättemycket men det var väldigt tufft. För det är typ tre sidor, bara de beskriver samma sak. Så det blir lite svårt att hänga med" (elev gymnasiet). Eleverna återkommer till att kreativiteten har underlättat förståelsen av svårt skrivet språk och en gammeldags stil. Tack vare de kreativa arbetssätten har eleverna kunnat ta sig an sådan text som de tidigare inte trott sig behärska.

I elevintervjuerna framkommer inte att eleverna upplever att det finns utmaningar med de kreativa arbetssätten, men några lärare har under vissa lektionstillfällen noterat att vissa elever inte uppskattar de kreativa inslagen.

Kunskapsutveckling

I denna studie har inte fokus legat på elevernas kunskapsutveckling enligt kunskapskraven, men i elevintervjuerna framkommer ändå en hel del som rör elevernas kunskapsutveckling. Det handlar om kunskaper som inte är direkt mätbara kvantitativt, men som ändå är av stor betydelse för att nå ökad måluppfyllelse enligt kunskapskraven. Elever i alla grupper framhåller att de fått ett ökat ordförråd samt att deras analysförmåga har förbättrats genom de gemensamma

boksamtalen. De upplever att det är lättare nu att förstå texternas innehåll och budskap på ett djupare plan. Många elever säger också att de läser mer nu både hemma och på skolan.

I SVA-gruppen och årskurs 1–3, där eleverna också kämpar med läsningen rent tekniskt och språkligt, framkommer dessutom att eleverna känner att deras läsförmåga, hastighet och uthållighet har ökat. ”Jag känner att jag har lärt mig så mycket att nästan vid inga ord behöver jag stanna upp och ljuda” (elev årskurs 1–3). Som en förklaring till detta säger en del elever att det är deras ”läsmuskler” (elev årskurs 1–3) som har blivit starkare. Med läsmuskler säger eleverna att själva läsningen är en muskel som kan tränas precis som andra muskler i kroppen. ”*Läskraft* har varit roligt. Jag har blivit bättre på att läsa på många olika sätt” (elev årskurs 1–3). Eleverna i de lägre stadierna känner att de blivit bättre läsare, men har svårt att precisera på vilket sätt.

SVA-eleverna säger att de fått fördjupade kunskaper i svenska både muntligt och skriftligt. Vid samtalen med eleverna framkommer att de tycker att de har blivit bättre läsare, bättre på att lyssna, bättre på att förstå, kan fler svenska ord samt att de kan tala svenska och inte bara engelska nu för tiden: ”Förra året kunde jag inte prata så ... hur är det att vara i ett samhälle? Jag har lärt mig mycket om texter och jag har lärt mig mycket om ord” (elev SVA). Genom läsningen uttrycker eleverna att de lär sig olika saker utan att det känns ansträngande. ”Kanske livet. Hur det går i livet. Hur du kan träffa nya människor. Hur det går att fixa dina problem ... Hur man kan bli sviken. Och hur känns det ... Man kan acceptera förlåt ... Det är viktigt” (elev SVA). En del litteratur har alltså fyllt ytterligare en funktion för SVA-elevernas livskunskap, förutom själva läsningen. Genom böckerna har eleverna kunnat få läsa och lära om ämnen som varit tabu att prata om i deras hemländer och som nu öppnats upp för gemensamma diskussioner med lärare och klasskamrater.

För gymnasieeleverna är det mer själva angreppssättet att ta sig an äldre verk som lyfts fram:

Jag kan uppleva att man kanske har blivit mer mogen som läsare. Att man har mer i bagaget. Att man har mer man kan referera och hänvisa till gamla texter. Och har mer litteraturvetenskapliga begrepp. Verktygslådan är större när man ska göra analytiska texter.
(Elev gymnasiet)

Eleverna känner att de nu fått fler verktyg och strategier för att kunna ta sig an språket i de gamla klassiska verken. Tidigare har det högtravande språket varit ett stort hinder för att eleverna skulle kunna ta sig igenom texterna. Nu känner de att de kan bortse från det när de läser: ”Att det är en bra historia, låst bakom ett riktigt jävla jobbigt språk” (elev gymnasiet). De gemensamma aktiviteterna och boksamtalen har hjälpt eleverna att ta till sig innehållet i litteraturen.

Diskussion och slutsatser

Eleverna på samtliga stadier lyfter fram värdet av att lektionerna inom *Läskraft* har varit en regelbundet återkommande aktivitet, som eleverna dessutom har sett fram emot. En utmaning med läsning av skönlitteratur är enligt eleverna i de högre åldrarna bristen på tid och svårigheter att läsa på egen hand. För SVA-eleverna har detta hanterats genom gemensam högläsning under lektionstid med efterföljande boksamtal. Gymnasieeleverna uttrycker en stress över att hinna med att läsa omfattande klassiska verk, men de har samtidigt en medvetenhet om vikten av att inte bara läsa textutdrag för att nå fördjupad analys och förståelse.

Precis som Felski (2008) lyfter fram om förtrollning, har vi sett att de gemensamma boksamtalen och bearbetningen har lett till att eleverna verkligen har trängt in böckernas handling och blivit uppslukade av berättelserna, vilket är steg på vägen till att eleverna verkligen glömmer tid och rum och lever sig in i en annan värld. Genom gemensam läsning och samtal kan dessa förtrollande ögonblick förstärkas eftersom elevernas olika perspektiv kan vidga texten på nya sätt. Förtrollning blir då inte bara en privat upplevelse, utan något som kan delas och byggas upp i klassrummet. Eleverna betonar att den kollaborativa (gemensamma) läsningen skapar gemenskap, trygghet och motivation, som bidragit till deras språkutveckling. Det har också möjliggjort att de yngsta eleverna som inte kommit så långt i sin läsutveckling, har kunnat vara delaktiga i läsningen. I samtliga elevgrupper framkommer värdet av de gemensamma boksamtalen, där även läraren spelar en viktig roll. Eleverna uppskattar att få prata med varandra om texter för att få bredda perspektiven och öka förståelsen för olika sätt att tolka en text. Här har läraren en viktig roll som vägledare som leder samtalen framåt och kommer med fördjupande frågor. Samtalen upplevs som mycket betydelsefulla eftersom eleverna kan få stöd i sin språkutveckling. Framför allt gymnasieeleverna tycker att det är en utmaning att läsa böcker som lärarna väljer ut och många gånger hade de önskat att få välja titel. Samtidigt är eleverna medvetna om att det inte går att ha boksamtal om alla har läst olika böcker. Vår tolkning är att boksamtalen är så givande och betydelsefulla att det går före att få läsa egenvald litteratur. Detta påminner mycket om det som Bergmark och Viklund (2020) såg i sin studie om litteratursamtal.

Eleverna uttrycker att det är viktigt att inte bli lämnade ensamma med läsningen. De tycker att det blir svårt, tråkigt och mödosamt att ta sig an texter på egen hand, samtidigt som det framkommer att en del kan känna en osäkerhet i den gemensamma läsningen. För att hantera detta är tryggheten i gruppen avgörande. I de lägsta åldrarna uttrycker de lässtarka eleverna viss frustration över gruppammansättningen och en önskan om nivågrupperade boksamtal framkom. De upplever att de får ta ett stort ansvar för att ta sig igenom texten för att kompensera för de lässvaga i gruppen, när grupperna är blandade.

Efter boksamtalen menar eleverna att det är viktigt att få bearbeta det lästa genom kreativa arbetssätt, något som även Mangen (2013) framhåller. Orsaken till detta är att de fördjupar sina

kunskaper och förståelse för den lästa texten genom att kroppen aktiveras, vilket flertalet av eleverna betonar vid intervjuerna.

De yngsta eleverna säger att deras läsmuskler har blivit starkare. Detta är något som vi tolkar kan härledas till Lundberg och Herrlins (2014) fem dimensioner, som handlar om den ömsesidiga samverkan som sker mellan läsintrasse, förståelse, avkodning, läsflyt och fonologisk medvetenhet, och hur de påverkar varandra positivt i bägge riktningarna (se figur 1). Boksamtalen gör att eleverna uppskattar böcker och läsning, vilket leder till att de blir motiverade att träna även den tekniska delen av läsning (avkodningen). När avkodningen flyter på orkar de läsa mer och på så sätt sker enligt figuren en växelverkan, som pågår hela tiden i de yngsta årskurserna, men även för flertalet av SVA-eleverna. Eleverna i alla stadier uttrycker hur mycket *Läskraft* med de regelbundna boksamtalen har betytt för deras ökade engagemang och läsintrasse.

Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik: relationer, lärande och utveckling*. Gleerups
- Clark, C., & Phythian-Sence, C. (2008). *Interesting choice*. National Literacy Trust.
<https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/interesting-choice-relative-importance-choice-and-interest-reader-engagement-2008-review/>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. Routledge.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.
- Kalman, H. (2006). Metod och etiska överväganden. I L. Eskilsson & H. Kalman (Red.), *Att baka en katedral – genusperspektiv i avhandlingsskrivande* (s. 18–23). Genusvetenskapliga publikationer, Umeå universitet.
<https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/samfak/umea-centrum-for-genusstudier/genusforskarskolan/kursplaner-scheman-etc/att-baka-en-katedral.pdf>
- Layne, S. L. (2015). *In defence of read-aloud: Sustaining best practice*. Stenhouse Publishers.
- Lockwood, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the primary school*. Sage.
- Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling*. Natur och Kultur.
- Mangen, A. (2013). Putting the body back into reading. I T. Schilhab (Red.), *Pædagogisk neurovidenskab* (s. 11–31). Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Mangen, A., Olivier, G., & Vélay, J-L. (2019). Comparing comprehension of a long text read in print book and on Kindle: Where in the text and when in the story? *Frontiers in Psychology*, 10. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00038>
- OECD. (2021). *21st-Century readers: Developing literacy skills in a digital world*, OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Skolverket. (2023a). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Internationella studier.
<https://www.skolverket.se/download/18.79355301188216cb03d42a/1684738871216/pdf11490.pdf>

Skolverket (2023b). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Internationella studier.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>

Förskolepersonal som språkliga förebilder: Att utveckla barns ordförråd

Paulina Narkaj Adolfsson

Sammanfattning

Barn och unga i Sverige använder allt färre avancerade ord, vilket påverkar deras språkutveckling. För att förbättra ordförråd och stödja barnens språkliga utveckling initieras ett kommunövergripande utvecklingsarbete. De teoretiska begreppen i studien fokuserar på språkliga förebilder i vardagliga aktiviteter och i spontan undervisning. Syftet är att bidra med kunskap om hur förskolepersonal agerar som språkliga förebilder i samtal med yngre barn. Genomförandet innefattar observationer och reflekterande samtal med tre arbetslag från olika förskolor. Den huvudsakliga datan består av handskrivna observationer som transkriberas. Resultaten visar att personalen benämner föremål, ställer frågor och ibland agerar i tysthet. Dessa medvetna eller omedvetna didaktiska val kan både stödja och begränsa barns språkliga utveckling. I avslutande reflektioner diskuteras hur den fysiska miljön och materialet kan begränsa barns språkutveckling samt att det ger konsekvenser när personalen främst använder ett enkelt vardagsspråk. Det ger implikationer till personalen att använda sig av ett mer nyanserat språk.

Paulina Narkaj Adolfsson

Lektor/Förskoleutvecklare

Ängelholms kommun

paulina.narkajadolfsson@engelholm.se

Inledning

Barn och unga i Sverige använder allt färre avancerade ord (Gustavsson & Håkansson, 2017). Oavsett om barn växer upp i en- eller flerspråkiga miljöer tenderar både förskolepersonal och vårdnadshavare att använda sig av ett mindre varierat ordförråd med enklare vardagsord och meningar (Cox Eriksson, 2014). Därmed möter inte alla barn ett varierat, utvecklat och komplext språk vare sig i förskola eller i hemmet (De Geer, 2022). Det innebär att ordförrådets storlek hos ett barn kan skilja sig väsentligt när de börjar i förskoleklass. Ett barn som börjar förskoleklass kan ha ett ordförråd på 5000 ord medan ett annat barn kan ha upp till 20 000 ord (SPSM, 2023). Därav blir en viktig del i barns språkutveckling att lära sig nya ord. Att barn får möjlighet att utveckla sitt ordförråd utgör en grund för att de ska kunna förstå, uttrycka sig och samtala med andra. Det blir därför tydligt att förskolans arbete med språkutveckling bidrar med stor skillnad för barns skolgång (Skolforskningsinstitutet, 2023).

En god språklig miljö i förskolan är därmed viktig för barnens framtida lärande (Björk-Willén et al., 2018). Att stötta barns grundläggande språkutveckling kräver ofta betydande insatser från personalen. Deras roll som språkliga förebilder blir således central, och den språkliga påverkan under barnens förskoledag kan ha stor betydelse. Användningen av ett nyanserat språk, inklusive vardagsspråk och kunskapsspråk, framstår som viktiga faktorer för att främja en positiv språkutveckling hos barnen. Vardagliga aktiviteter som måltider, tid i hallen eller mellanrumsaktiviteter kan vara tillfällen för spontan undervisning där barnens språkutveckling kan behöva stödjas (Larsson, 2022; Sandell Ring, 2021). Antalet samtal och ord som barn får höra i autentiska sammanhang har visat sig vara avgörande för deras språkutveckling (Bergelson et al., 2023). Förskolepersonal som ser, lyssnar och reflekterar över hur de samtalar med barn, kan leda till att de blir mer medvetna och kan utveckla kunskap om att vara och bli språkliga förebilder för att stödja barns utveckling av ordförråd (Skolforskningsinstitutet, 2023).

I den berörda kommunen har många förskolor i sitt kvalitetsarbete identifierat att arbetet med barns språk och kommunikation behöver förbättras. I kvalitetsarbetet framkommer även att förskolepersonalen behöver kritiskt granska sitt eget agerande för att på så sätt skapa än bättre förutsättningar för barns språkutveckling.

Syfte och frågeställning

Syfte med denna undersökning är att bidra med kunskap om hur förskolepersonal agerar som språkliga förebilder i samtal med yngre barn (1–3 år). Frågan som undersöks: Hur samtalar förskolepersonal med yngre barn i olika rutin- och mellanrumsaktiviteter?

Bakgrund

För att skapa förutsättningar för barns utveckling av ordförråd i förskolan har personalen en betydelsefull roll. Nedan följer en kortfattad beskrivning av teoretiska begrepp om förskolepersonalens roll som språkliga förebilder, samt vikten av att använda språket i vardagliga aktiviteter och i spontan undervisning.

Betydelsen av att utveckla barns ordförråd

Det finns en stor variation i barns ordförråd. Ordförrådets storlek har en central roll och anses vara en av de viktigaste faktorerna för barns skolframgång. Att barn utvecklar ett omfattande och nyanserat ordförråd har även betydelse för barnets språkförståelse (De Geer, 2022). Därför behöver barn redan i förskolan exponeras för både vardagsspråk och kunskapsspråk (Gniste & Öinert, 2024). Vardagsspråk är kontextberoende och direkt kopplat till aktiviteter som ofta förekommer i vardagen. Kunskapsrelaterat språk är mer abstrakt, vilket innebär att orden ofta är kopplade till specifika ämnesområden och kan möjliggöra samtal bortom den omedelbara situationen. Detta språk består även av ord som många barn i denna åldersgrupp tidigare inte har erfarenhet av (Heimer & Ohlsson, 2023).

Förskolepersonalens betydelse som språkliga förebilder

Personal har en betydelsefull roll som språkliga förebilder i förhållande till barn i förskolan (Evensen Hansen & Alvestad, 2018). Deras språkbruk och hur de använder och nyanserar språket tillsammans med barnen har stor påverkan för i vilken mån barnen utvecklar sitt språk (Larsson & Björk-Willén, 2018).

Att exponera barnen för ett nyanserat språk kan ske genom språkliga samspel mellan förskolepersonal och barn där personalen benämner, beskriver, samtalar, ställer frågor och utmanar barn att använda sitt språk (Cox Eriksson, 2020). Hjalmeskog et al. (2020) lyfter fram att en god språklig kvalitet utmärks av att personal använder sig av korrekta uttryck, synonymer, hyponymer och utvecklade förklaringar till de ord som sägs och används. Samtidigt framkommer att personal inte alltid tar tillfället i akt att skapa språklig interaktion mellan personal och barn. Hallam et al. (2009) belyser att den språkliga interaktion som sker mellan förskolepersonal och barn oftast är uppfordrande och reglerande. Enligt Gjems (2011) är personalen ofta nöjda med de svar ett barn ger, vilket leder till att de inte uppmuntrar barnen att utveckla sina svar. Larsson (2022) lyfter även fram att personalen oftast överskattar sig själva i förhållande till att ställa öppna frågor till barnen. Att ställa öppna frågor innebär att barnen ges möjlighet till språklig produktion, det vill säga att svara med fler ord än enstaka ord, såsom ja eller nej. Oftast ställer personalen slutna frågor. Det innebär att svaren endast kräver enstaka ord, korta meningar, eller att barnen enbart svarar med sitt kroppsspråk. Det finns även en tredje form av frågor som personal kan använda sig av och de beskrivs som kontrollfrågor. Det är

frågor där det finns ett förutbestämt svar som personalen förväntar sig att barnen svarar (Gniste & Öinert, 2024).

Främja barns språkutveckling genom vardagliga aktiviteter

För att utveckla barns språk behöver samtal genomsyra förskolans samtliga aktiviteter där personalen använder sitt eget språk som redskap (Larsson & Björk-Willén, 2018). Både den planerade och spontana undervisningen bör ses som möjliga tillfällen till att utveckla barns språk. Spontan undervisning sker i vardagliga aktiviteter där förskolepersonal fångar lärande i stunden, vilket kräver en medvetenhet om vad som görs och hur det görs (Björk-Willén et al., 2018). I dessa vardagliga aktiviteter kan personalen använda ett nyanserat språk genom att benämna och använda korrekta begrepp (Hjälmeskog et al., 2020; Skolverket, 2023). Påklädning och matsituation är exempel på vardagliga aktiviteter som är värdefulla för spontan undervisning, eftersom personalen kan benämna vad de gör, vilket i sin tur kan leda till att barnen så småningom själva erövrar orden (Gniste & Öinert, 2024). Därför räcker det inte enbart med planerad undervisning med fokus på språk. Barnens språkutveckling behöver också stödjas och utvecklas i vardagliga aktiviteter. Detta förutsätter dock att personalen aktivt använder sitt språk som redskap för att utveckla barnens språk (Bergelson et al., 2023).

Förskolans fysiska miljö och hur den organiseras har också betydelse för att skapa förutsättningar för barns språkutveckling (Norling, 2019). Miljöerna ska bland annat bjuda in till samtal, lyssnande och samspel. Det innebär att det som lyfts fram i lärmiljöerna kommer att påverka innehållet i samtal som sker i förskolan (Larsson, 2019).

Genomförande

Inför läsåret 2023/2024 initierade verksamhetschefen för förskola ett kommunövergripande utvecklingsarbete, där jag som förskoleutvecklare fick uppdrag att studera processen. Intentionen var att förskolepersonalen i större utsträckning skulle fungera som språkliga förebilder för att stärka arbetet med att utveckla barns språk och mer specifikt barns ordförråd. Utvecklingsarbetet baserades på verksamhetschefens nulägesanalys där bland annat rektorer lokala utvecklingsplaner och enkäter fanns med som underlag. Alla delar pekade på att arbetet med barns språkutveckling behövde stärkas och förbättras. Utifrån nulägesanalysen valdes tre förskoleområden, för att de på olika sätt synliggjort behov av att utveckla arbetet med barns språk. Tre berörda rektorer bjöds in till dialog om vilka förskolor och avdelningar som skulle delta i utvecklingsarbetet. Jag som förskoloutvecklare deltog i arbetet med nulägesanalyser och i samtal med rektorerna och ansvarade för underlag att analysera.

Deltagare

De tre rektorerna valde ut varsin förskola som visat stort behov av att ingå i ett systematiskt förbättringsarbete. Därefter förde de dialog med olika arbetslag om vilken avdelning som skulle delta i arbetet. Tre arbetslag på tre olika förskolor valde att delta.

Två av arbetslagen bestod av tre personer som arbetade tillsammans på avdelningar med yngre barn (ca. 1–3 år). Det tredje arbetslaget bestod av fyra personer som arbetade på en 1–5 års-avdelning. I denna text benämns deltagarna som förskolepersonal alternativt personal som en samlad benämning för alla de yrkeskategorier som arbetar i förskolan, det vill säga förskollärare, barnskötare, personal med annan eller ingen pedagogisk utbildning.

Datainsamling

I denna undersökning ligger huvudfokus på handskrivna observationsunderlag som primär data. Återkopplingssamtal samt filmanalyssamtal blir sekundärdata eftersom enbart sporadiska anteckningar fördes på grund av att huvudfokus låg på dialog och reflektion med personal och specialpedagog. Utvecklingsarbetet som inspirerats av aktionsforskning bestod av tre undersökningssyklar med lite varierade faser (Nylund, et al., 2010). Cyklerna följde i olika grad aktionsforskningens fyra steg: planera, agera, observera och reflektera. Utöver detta skedde återkommande reflektioner i varje steg.

- Cykel 1–2, planera, observera och reflektera: Datainsamling skedde i två av faserna, observera och reflektera, och bestod av observation av vardagliga aktiviteter samt reflekterande återkopplingssamtal.
- Cykel 3, agera, observera och reflektera: Datainsamlingen skedde under reflektionsfasen som bestod av samtal kring filmad undervisning.

Observationer genomfördes i rutin- och mellanrumsaktiviteter, såsom utevistelse, övergångar mellan utevistelse och måltid, samt rutinsituationer som av- och påklädning och måltider. Även stunden efter måltid, när barnen förflyttades till andra aktiviteter som vila, observerades. Personalen bestämde tider för när verksamheten skulle observeras. Under dessa observationer fördes anteckningar om förskolepersonalens samtal med barnen.

Första och andra cykeln: Efter varje observationstillfälle analyserade jag på egen hand personalens talspråk. Analysen användes sedan som underlag för samtal med förskolepersonal och specialpedagog vid återkopplingssamtal. Vid dessa tillfällen studerades exempel från observationerna där personalen samtalade med barnen, och sedan analyserade och reflekterade vi över dessa underlag. På någon förskola deltog även rektor. Efter återkopplingssamtalen bokades ytterligare observation in som genomfördes, även det med ett efterföljande återkopplingssamtal.

Tredje cykeln: Efter de två observationerna med tillhörande återkopplingssamtal bokades en avslutande träff. Inför det tillfället hade arbetslaget agerat på tidigare återkoppling och dessutom valt en filmsekvens (max 2 min). från en mellanrumssituation i förskolan. Tillsammans studerades och analyserades filmen med olika fokus. En person studerade hur personalen benämnde föremål, en annan hur de benämnde det som gjordes, en tredje fokuserade på hur de beskrev olika föremål, samt en fjärde fokuserade på hur de ställde frågor till barnen. På så sätt skapades förutsättningar för personalen och specialpedagogen att ta rollen som aktör och äga arbetet för att själva kunna använda detta redskap för att fortsätta analysera språkande med barnen.

För att säkerställa att resultatet skulle upplevas som relevant och användbart för förskolepersonal och rektorer, involverades de i formuleringen av undersökningens implikationer. Förskolepersonal och rektorer läste och reflekterade först över innehållet. Därefter ombads de att formulera implikationer baserat på resultaten, både för sin egen verksamhet och för andra förskolor.

Analys av data

I stora drag genomfördes analysprocessen i fem steg:

Steg 1: De handskrivna observationerna renskrevs på dator för att öka läsbarheten. Samtidigt startade analysprocessen över samtalen då jag läste igenom transkripten. Antalet dataskrivna sidor blev totalt 37,5 sidor.

Steg två: Först gjordes markeringar i det empiriska materialet utifrån vad personalen använde för begrepp i samtal med barnen. Därefter markerades när personalen benämnde vad de själva gjorde, hur frågor ställdes och när föremål benämndes med andra termer än föremålets namn (t.ex. den, där, här).

Steg tre: Data sorterades och tematiserades i förhållande till hur personalen samtalade med barnen.

Steg fyra: Tentativa (preliminära) teman presenterades för personalen och gemensamma reflektioner och samtal fördes.

Steg fem: Under resultatredovisningen bearbetades resultatet genom att återvända till analysen flera gånger för att säkerställa kopplingar till data.

Beskrivningen av analysarbete i text kan medföra att arbetet upplevs som linjärt och enkelt, men i verkligheten har det varit en komplex process.

Etiska överväganden

Min yrkesbakgrund i förskolan kan ses både som en styrka och begränsning. Det är en styrka eftersom jag har kunskap och är förtrogen med verksamheten, samt att rutiner och innehåll är

kända och inte behöver förklaras. Men samtidigt kan det ses som en begränsning eftersom mina förkunskaper kan resultera i att förgivettagna ställningstaganden inte ifrågasätts (Narkaj Adolfsson, 2020).

En annan styrka är att jag varit en del av utvecklingsarbetet, träffat personal regelbundet under ett läsår. På så sätt har jag kunnat arbeta och skapa data tillsammans med dem. Ytterligare en styrka är metodvalet observation med minnesanteckningar som medförde att jag kunde följa personalen obehindrat mellan olika rum och platser, vilket möjliggjorde en följsam observation utan att dra för mycket uppmärksamhet, som en kamera hade gjort. Samtidigt kan det ses som en begränsning eftersom jag kan ha missat information eller inte skrivit ner det som sagts ordagrant. En annan begränsning är att jag inte kunnat fånga blickar, gester och kroppsspråk (Bryman, 2011). Med kunskap om min roll och metodval har jag försökt balansera styrkor och begränsningar så långt som möjligt.

Forskning som genomförs tillsammans *med* förskolepersonal, snarare än *på* förskolepersonal, är avgörande för att stärka deras aktörskap. Därför har det varit viktigt att reflektera över min roll och hur den har påverkat datainsamlingen (Narkaj Adolfsson, 2023).

Resultat

I den text som följer beskrivs utfallet av hur personal samtalar med yngre barn i rutin- och mellanrumsaktiviteter. Resultatet redovisas i nedanstående tre teman. Resultatets respektive tema följs av tolkningar och reflektioner som i sin tur följs av ett resonemang under avslutande reflektioner.

- Personalen samtalar genom att benämna.
- Personalen samtalar genom frågor.
- Personalen agerar i tysthet.

Personalen samtalar genom att benämna

Detta tema handlar om hur förskolepersonalen samtalar med barnen genom att de instruerar, berättar, benämner föremål samt beskriver vad barnen och de själva gör och visar. Analysen visar att personalen samtalar med barnen och ger språklig input genom att benämna olika föremål som finns i förskolans vardag och miljö, såsom lekmaterial, byggnadsdelar, möbler, klädesplagg, bordsredskap, grönsaker och matvaror. De ord som används i samtalen är i första hand vardagsord som är specifikt kopplade till situationer och händelser. När personalen och barnen befinner sig i hallen samtalar de främst med barnen genom instruktioner, som till exempel *"ta av dig skorna"* eller *"häng upp jackan"*. Det förekommer även att de berättar för barnen vad de gör, till exempel *"nu drar vi ner dragkedjan"*. När personal och barn befinner sig i matsituationen används andra specifika vardagsord kopplade till föremål och händelser

som finns i den specifika situationen. Även här sker många samtal genom instruktioner som handlar om bordsredskap och maträtter, *"ta din gaffel"*, *"du kan ta korv"*, de redogör även för vad barnen gör *"du balanserar tallriken"* och beskriver vad som erbjuds att äta. Under utomhusvistelsen och i mellanrumssituationerna i rum med lekmaterial samtalar personal och barn till stor del om lekmaterial, miljön och det barnen gör och visar, exempelvis *"gömde du bilen under mattan?"*.

I analysen framgår även att personalen i liten omfattning använder synonymer, över- och underordnade ord (hyperonym/hyponymer), nyanserar sitt talspråk eller sätter ord på och beskriver hur olika föremål ser ut i samtal med barnen. I stället samtalar de huvudsakligen med vardagliga generella överordnade begrepp för olika föremål såsom papper, skor, och bil. Emellanåt, främst i matsituationer, används överordnade samlingsord som sedan specificeras, till exempel vilka olika slags grönsaker eller bestick som erbjuds vid det specifika tillfället. Vid några tillfällen samtalar personalen med barnen genom att beskriva olika föremåls egenskaper som *"ta med den röda bilen"*, *"vi kan ta den stora spaden"*. Även beskrivningar av barnens fysiska och känslomässiga tillstånd kan förekomma, som då kan handla om att barnen kan se pigga, hungriga och mätta ut, exempelvis *"jag tror Kim är trött"*.

Det framgår också att personalen inte alltid benämner föremål och händelser med korrekta termer. I stället använder de ett kontextbundet *"här och nu"*-språk och förenklar språket genom att benämna föremål eller plats med orden, den, här och där. Till exempel: *"Nu var det den sista"* eftersom det ändå tydligt framgår av situationen vad som avses. Vid några tillfällen redogör de för hur ett föremål ser ut, i stället för att använda föremålets benämning, till exempel: *"hittar du den lilla (hank, hängare, ögla) att hänga upp den på"*.

Reflektioner kring första temat

En första reflektion handlar om miljöns betydelse för val av begrepp som används. I samtal med barnen i rutin- och mellanrumsaktiviteter används ofta vardagliga begrepp av föremål och händelser som finns synliga i de specifika situationerna. En fundering är om personalen medvetet väljer att använda välbekanta ord som de vet att de flesta barn har tidigare erfarenhet av.

En andra reflektion handlar om att personalen verkar prioritera tydlig och enkel kommunikation för att barnen ska förstå. Personalen använder oftast samma begrepp istället för att nyansera språket. Det tycks som att de ofta kommunicerar genom att hänvisa till specifika föremål, vilket gör att deras avsikter framgår klart och tydligt. En annan reflektion handlar om huruvida personalen ibland undviker att använda föremålets benämningar eller nyanserar språket på grund av att de själva saknar ord för att beskriva dessa.

Personalen samtar genom att ställa frågor

Det här temat handlar om att personalen i samtal med barnen ställer olika slags frågor. Resultatet visar att personalen bjuder in barnen till samtal genom att ställa frågor, där slutna frågor som begränsar barnens talutrymme är vanligast, medan öppna frågor som ger barnen större talutrymme förekommer i mindre omfattning.

De slutna frågorna som förskolepersonalen ställer kan delas in i ytterligare frågevariationer eftersom de har olika karaktär. En form av slutna frågor som synliggörs kan beskrivas som deltagande frågor. De deltagande frågorna verkar handla om att personalens frågor är inriktade på hur barnen vill ha det och de bjuder in dem att delta aktivt att berätta eller visa vad de vill eller inte vill. Dessa deltagande frågor ställs exempelvis vid kapprums- och matsituationen för att ta reda på om barnen vill äta viss sorts mat eller hur de vill ha maten, *"Ska jag dela bullen?"*, *"Vill du ha lite sån sallad?"*. De deltagande frågorna ställs även vid hallsituationen när barnen bjuds in till dialog och handling genom att personalen uttrycker *"Ska vi ta av dig regnjackan?"*.

En annan form av slutna frågor som blir synliga i resultatet är påståendefrågor. Påståendefrågor förefaller vara frågor för att uppmärksamma vad barnen gör med olika föremål. Dessa frågor erbjuder barnen att svara med enstaka ord eller använda kroppsspråket. Exempel på påståendefrågor som personalen använder är: *"Har du en röd bil?"*. En tredje form av slutna frågor kan beskrivas som kontrollfrågor. Karaktären på dessa frågor är att det finns ett förutbestämt "rätt" svar där barnen kan svara med korta svar eller kroppsgester. Exempel på dessa frågor är: *"Vilken av dessa är röd färg?"*. En fjärde och sista form av slutna frågor kan beskrivas som tidsberoende frågor. Det innebär att frågorna inte är direkt kopplade till situationen som sker. Dessa frågor ställs främst i matsituationen och leder till att barnen även i denna situation kan svara med enstaka ord eller kroppsspråket som att nicka eller neka, som till exempel *"Är mamma på jobbet?"* eller *"Finns spöken på riktigt?"*.

I analysen går det också att utläsa att personalen i mindre omfattning ställer öppna frågor till barnen. De öppna frågorna kan delas in i två olika varianter. Dels ställs öppna frågor som skapar potential för barnens egna svar utan att det finns en förväntan på ett förutbestämt svar. Barnen ges även större utrymme till att formulera sig med flera ord och meningar, som till exempel: *"Vad tycker du det ser ut som?"*. Dels ställer personalen öppna frågor genom att först ställa en fråga, inväntar inte barnens svar, utan smalnar i stället av den första öppna frågan genom att ge barnen svarsalternativ innan barnen svarat. När dessa öppna frågor ställs efter varandra och smalnas av med alternativ minskar barnens talutrymme, vilket medför att barnen kan svara med enstaka ord på frågan, exempelvis: *"Vad gör pappa? Jobbar eller läser bok?"*, *"Hur ska du göra med hjälmen? Ska du ha den på huvudet?"*.

Reflektioner kring andra temat

En första reflektion handlar om att personalens frågor till barnen verkar vara inriktade på att bekräfta, uppmärksamma, engagera och involvera barnen i vardagliga aktiviteter. En undran är

om personalens frågor till barnen fokuserar på andra aspekter än att stödja barnens språkutveckling.

En andra reflektion handlar om att personalen ställer ”här och nu”-frågor till barnen som verkar vara mer inriktade på att få korta direkta svar än att starta ett samtal. En fundering är om personalens frågor till barnen utgår från att de är måna om att barnen ska känna sig bekväma att svara, utan att uppleva misslyckanden eller krav på att svara.

Personalen agerar i tysthet

Detta tema handlar om att förskolepersonalen agerar i tysthet och inte nyttjar tillfällen till att ge språklig input till barnen. I analysen av resultatet framgår att personalen agerar i tysthet och inte tar tillvara på fler situationer och handlingar i rutin- och mellanrumsaktiviteter som tillfällen till samtal. Det handlar främst om situationer när de själva agerar inför barnen. Dessa händelser genomförs under tystnad och benämns inte språkligt med ord eller meningar. Det kan handla om att personalen lämnar matbordet där barnen sitter, förflyttar sig till köksdelen och drar ut en kökslåda för att leta efter ett specifikt föremål. I en annan situation lyfter de fram en gratängform med mat från serveringsbordet till matbordet eller ställer en tillbringare med vatten på matbordet. Detta sker även i hallsituationen när personalen tar ett barns gymnastikskor och ställer på skohyllans tredje rad.

Analysen visar vidare att personalen emellanåt agerar i tysthet i relation till barnen. De tar därmed inte tillfällen i akt att verbalisera det som görs tillsammans med och för barnen. De agerar enbart genom att exempelvis lyfta upp ett barns gaffel från golvet som ett barn råkat tappa från matbordet eller när personalen tar av sig vantarna. I andra sammanhang uttrycker de inte direkt vad de gör med barnen utan benämner i stället enbart vad de planerar att göra därefter. Det innebär att de inte använder hela situationen till samtal och språklig input. Exempel på en sådan situation är när personalen lyfter upp ett barn i famnen och inte nämner vad de gör, utan i stället verbaliserar det som ska ske, det vill säga ”*Kom vi ska byta blöja*”.

Reflektion kring tredje temat

Reflektionen handlar om att personalen i rutin- och mellanrumssituationer är mer orienterade mot det praktiska än att stödja barnen språkligt. En fundering är om dessa situationer används som tillfällen för att säkerställa att vardagsrutinerna fungerar smidigt, snarare än att ses och användas till spontan undervisning.

Avslutande reflektioner

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur förskolepersonal agerar som språkliga förebilder i samtal med yngre barn (1–3 år). I den text som följer reflekterar jag över personalens samtal med barn. En övergripande slutsats är att personalens samtal med barnen i vardagliga

aktiviteter ofta är praktiska och kontextbundna till specifika situationer. I dessa sammanhang används ett begränsat ordförråd som sällan utvidgar språket med synonymer, hyponymer, beskrivande ord eller nyanserade uttryck. Resultaten ger implikationer om att den spontana undervisningen borde ta större plats i personalens arbete för att påverka barnens ordförråd och språkutveckling. Barnen kommer då i högre grad att exponeras för språklig input, utmaningar och variation.

Nedan diskuteras följande tre aspekter av resultatet.

- Samtal styrs av den miljö och det material som erbjuds.
- Enkelt vardagsspråkande snarare än kunskapsspråkande.
- Trygghetsbevarande kommunikation snarare än spontan undervisning.

Resultatet visar att personalens samtal med barnen utmärks av en stark koppling till den fysiska miljön och det material som finns tillgängligt i förskolans verksamhet. Å ena sidan är det betydelsefullt att personalen samtalar med barnen om föremål och händelser som finns synliga i förskolans miljö. Det kan vara fördelaktigt eftersom barn får möjlighet att använda fler sinnen, det vill säga, höra orden, se konkreta föremål eller händelser och till och med ta på saker. Detta kan medföra en tydlighet som ger barnen en konkret referenspunkt till samtalets innehåll. Å andra sidan kan det bli problematiskt om personalens samtal enbart styrs av det konkreta och synliga i miljön. Dels kan det begränsa barnens språkliga ordförrådsutveckling genom att de inte får möjlighet att höra, utforska och använda begrepp, samt tänka bortom det som är direkt synligt och konkret. Dels kan det leda till en begränsad variation i samtalsämnen, vilket i sin tur kan bidra till att barnens språkliga utveckling blir ensidig och mindre omfattande. Det kan förstås som att en ordrik lärmiljö behöver skapas, vilket Larsson (2019) beskriver som en miljö som erbjuder språkutvecklande möjligheter. En medveten utformning av förskolans lärmiljöer, där en mångfald av material med till exempel olika textur, kan skapa förutsättningar för personalen att iscensätta spontan undervisning med fokus på språkutveckling. Genom att aktivt använda sitt språkbruk som redskap och agera som språkliga förebilder, kan personalen främja ett rikare och mer varierat samtal mellan barn och personal, vilket i sin tur kan ge möjlighet till en språkutvecklande miljö (Larsson & Björk-Willén, 2018).

Vidare visar resultatet att personalen främst använder enkelt vardagsspråkande med bekanta ord snarare än kunskapsspråk. Det leder till att barnen i de situationer som studerats sällan får möta ett nyanserat och kunskapsrelaterat språk. På ett sätt är det betydelsefullt att personalen använder vardagsspråk och vardagliga ord eftersom de flesta barn har tidigare erfarenhet av att möta dessa ord. Det kan även vara betydelsefullt eftersom det skapar igenkänning och en känsla av att orden är välbekanta, vilket möjliggör att det blir begripligt och underlättar för barnen att relatera till innehållet (Gniste & Öinert, 2024). Men på ett annat sätt, om personalen främst fokuserar på att barnen ska förstå och känna igen sig, kan det leda till att barnen inte exponeras

för nya ord och ett kunskapsrelaterat språk. Det kan således resultera i att förskolans utbildning inte främjar barns ordförrådsutveckling i tillräckligt hög utsträckning (Gniste & Öinert, 2024). För att främja barns språkutveckling och särskilt deras ordförråd kan personalen behöva agera som språkliga förebilder genom att utveckla ett undervisningsspråk som också är inriktat på att introducera nya kunskapsrelaterade ord med synonymer, hyponymer, beskrivande ord och nyanserade uttryck.

Resultatet pekar även på att personalens samtal fokuserar på trygghetsbevarande kommunikation snarare än spontan undervisning. Det medför att samtalen i rutin- och mellanrumsaktiviteterna är inriktade på att bekräfta och uppmärksamma barnen samt att få snabb återkoppling på att barnen deltar och är aktiva i det som sker. Konsekvensen av att inte använda rutin- och mellanrumssituationer för spontan språkundervisning kan bli att barnen missar värdefulla möjligheter till språkutveckling. Att använda autentiska vardagliga sammanhang för att stärka barns språkutveckling har enligt Bergelson et al. (2023) visat sig vara avgörande för deras språkutveckling. Samtidigt kan det vara viktigt att hitta en balans mellan trygghetsbevarande kommunikation och spontan undervisning i språk eftersom båda delar behöver få utrymme i förskolan. Det ena får inte ta över det andra. Personalen kan istället behöva integrera spontan språkutvecklande undervisning i vardagssituationer utan att kompromissa med barnens känsla av trygghet och välbefinnande.

Implikationer

Som tidigare beskrivits har rektorer och arbetslag som deltagit i utvecklingsarbetet varit delaktiga i att utforma implikationer som baseras på denna undersökning. Förskolepersonalen som studerat resultaten har utvecklat kunskap och medvetenhet om hur de samtalar och använder sitt språk med barnen, vilket är avgörande för att kunna föra kollegiala samtal om hur språket används som redskap i samtal med barnen. För att kunna utveckla sitt undervisningsspråk och språkande med barnen betonar de vikten av att systematiskt analysera och reflektera över filmade rutin- och mellanrumssituationer. Enligt personalen krävs vilja, öppenhet och förmåga att leda sig själva, för att arbetet ska leva vidare och utvecklas.

De rektorer som studerat resultaten beskriver vikten av att leda arbetet så att förskolepersonal utvecklar ett gemensamt undervisningsspråk med syfte att utveckla barnens ordförråd. De betonar även betydelsen av att understryka arbetet med att personal ska vara språkliga förebilder och att det finns en förväntan på att deras nya kunskaper omsätts i det praktiska arbetet. Dessutom understryker rektor sin roll att noggrant välja ut arbetslag som förväntas driva processen och fungera som ambassadörer, för att sprida arbetet om språkliga förebilder.

Referenser

- Bergelson, E., Söderström, M., Schwarz, I.-C., Rowland, C.F., Ramírez-Esparza, N., Hamrick, R.L., Marklund, E., Kalashnikova, M., Guez, A., Casillas, M., Benetti, L., Van Alphen, P., & Cristia, A. (2023). Everyday language input and production in 1,001 children from six continents. *PNAS Psychological and Cognitive Sciences*, 120(52), e2300671120. Doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.2300671120>
- Björk-Willén, P., Pramling, N., & Simonsson, M. (2018). Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel. *Norsk senter for barneforskning*, 36(3–4), 39–57. Doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2896>
- Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola. En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifous rapportserie (2022:1).
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Liber.
- Cox Eriksson, C. (2014). Children's vocabulary development. The role of parental input, vocabulary composition and early communicative skills. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Cox Eriksson, C. (2020). Att arbeta medvetet med ordförrådet. Språk-, läs- och skrivutveckling – grundskola åk F–3. Modul: Tidig läsundervisning. Del 4: Att arbeta medvetet med ordförrådet. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149364>
- De Geer, B. (2022). *Ordkunskap i förskola, förskoleklass och grundskolans tidigare år*. Natur & Kultur.
- Evensen Hansen, J., & Alvestad, M. (2018). Educational practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Journal*, 26(1), 128–141. Doi: 10.1080/1350293X.2018.1412052
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 501–513. Doi: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623537>
- Gniste, M., & Öinert, M. (2024). *Språkfrämjande arbete i förskolan. Med läroplanen som grund*. Studentlitteratur.
- Gustafsson, W. A., & Håkansson, D. (2017). *Ord på prov. En studie av ordförståelse i högskoleprovet*. (Lundastudier i nordisk språkvetenskap; Nr. A75). Språk- och litteraturcentrum, Lunds universitet. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/30000236/Ord_pa_prov2017.pdf
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009). Quality from a toddler's perspective: A bottom-up examination of classroom experiences. *Early Childhood Research & Practice*, 11(2), 1–16. Doi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868534.pdf>
- Heimer, M., & Ohlsson, M. (2023). *Språka för livet. Nycklar och strategier för alla barns språkutveckling*. Studentlitteratur.
- Hjälmeskog, K., Andersson, K., Gullberg, A., & Lagrell, K. (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Larsson, K., & Björk-Willén, P. (2018). *Språkutvecklande och flerspråkigt arbete i förskolan. Förskolan som arena för barns språkutveckling*. (Rapport 2). Halmstad kommun.
- Larsson, K. (2022). *Språklig förebild i förskolan*. Gothia Kompetens.
- Narkaj Adolfsson, P. (2020). *Att balansera pedagogiska positioner i förskolans undervisning. En fallstudie om hur förskolepersonal hanterar pedagogiska dilemman*. (Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series, nr 43). [Licentiatuppsats, Malmö Universitet].

- Narkaj Adolfsson, P. (2023). *Samtal om undervisningsutveckling i förskolan. En studie om att balansera praktiskt yrkeskunnande*. (FoU-rapport: 15:2023). Ängelholms kommun. https://media.helsingborg.se/uploads/networks/4/sites/137/2024/01/fou-rapport-15_2023_samtal-om-undervisningsutveckling-i-forskolan.pdf
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1), 2–16. Doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.2958>
- Nylund, M., Rönnerman, K., Sandback, C., & Wilhelmsson, B. (2010). *Aktionsforskning i förskolan – trots att schemat är fullt*. Lärarförlaget.
- Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola – Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Studentlitteratur.
- Skolforskningsinstitutet. (2023). *Språkutveckling och social inkludering. Att stödja barn med ett annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass*. (Rapport 2023:01). <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2023/08/Sprakutveckling-och-social-inkludering-SoK-losenord.pdf>
- Skolverket. (2023). *Bidra till språkutveckling hela dagen*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/bidra-till-sprakutveckling-hela-dagen>
- Specialpedagogiska myndigheten. (2023). *Studiepaket språkstörning moment 1 Språkutveckling och språkstörning*. <https://www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-sprakstorning/pdf/nya-pdf/2023/studiepaket-sprakstorning-moment1.pdf>



KONTAKT

Ulrika Bergmark

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå
kommun