

Vol 1, Nr 2, 2022

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 1, NR 2 2022

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.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå 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** Språk- och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) i Piteå kommuns grundskolor: effekter och påverkan i praktiken utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv
Linda Wikström
- 20** Mötet mellan lek och digitalisering
Anna-Carin Granberg, Gerd Berglund, Caroline Westerlund, Elisabeth Kohlström och Helene Lundgren
- 36** "Något vi har gemensamt som ingen annan kan förstå"
- om gemensam läsning och litteratursamtal under gymnasietiden
Sara Viklund

Språk- och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) i Piteå kommuns grundskolor: effekter och påverkan i praktiken utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv

Linda Wikström

Sammanfattning

I Piteå kommun genomfördes 2018–2020 fortbildningsinsatsen *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* (SKUA) då behovet av språk- och kunskapsutvecklande arbete bland kommunens lärare identifierats av en projektgrupp för nyanländas lärande. Syftet med denna studie var att urskilja effekter i grundskolan efter avslutad utbildningsinsats för lärare, utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv. Teoretiska utgångspunkter var Vygotskijs teori om språkets roll för tänkande och lärande (Vygotskij, 2001) och Hallidays (1993) systemisk-funktionella lingvistik, SFL. Som datainsamlingsmetod användes en enkät med både fasta och öppna svarsalternativ som besvarades av 30 respondenter. Resultatet av studien visade att rektorer och medverkande lärare har en likartad bild av vilka effekter de ser av fortbildningsinsatsen. Resultaten tyder på att SKUA har blivit en del av andra utvecklingsarbeten på skolorna, ett övergripande paraply, som både lärare och rektorer arbetar för att hålla levande på olika sätt.

Linda Wikström

Förstelärare med inriktning FoU

Språkslussen, Piteå kommun

linda.wikstrom@pitea.se

Inledning

I Piteå kommun genomfördes mellan 2018 och 2020 fortbildningsinsatsen *Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* (SKUA), som en del av Skolverkets riktade insats kring nyanländas lärande. Behovet av insatsen identifierades av kommunens projektgrupp för nyanländas lärande, som jag själv var en del av. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är ett samlingsnamn för en mängd olika inriktningar inom andraspråksforskningen. Ett flertal forskare (Cummins 2017; Gibbons 2018a; Lindberg 2013; Sellgren 2011; Thomas & Collier 1997) har kommit fram till att ett sådant arbetssätt, som integrerar ett språkligt fokus i ämnesundervisningen och utgår ifrån elevernas tidigare erfarenheter samt kunskaper, är optimalt för andraspråkselevs lärande. Denna integrering kännetecknas av meningsfullhet, höga förväntningar och krav samt kognitivt utmanande uppgifter. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt utmanar ämneslärarna som sällan utbildats för detta (Kouns, 2010, 2014; Rubin, 2019; Walldén, 2019). Ett sådant arbetssätt är gynnsamt för skolans alla elever, men är särskilt nödvändigt för nyanlända elever, konstaterar Skolverket (2011a). Ämnesläraren är expert inom sitt ämne och därmed den som kan undervisa språkutvecklande parallellt med ämnesundervisningen (Gibbons, 2018a, 2018b; Nygård Larsson, 2013; Stehagen, 2014).

Min erfarenhet av att undervisa nyanlända elever i grundskolans ämnen är att många texter, ord och begrepp skapar svårigheter för de nyanlända eleverna, speciellt när de lämnar förberedelseklass för att studera på heltid i reguljär klass. Ett flertal undersökningar (Axelsson, 2013; Bjuhr, 2019; Bunar, 2010, 2015; Nilsson & Axelsson, 2013; Nilsson Folke, 2015, 2017) visar att övergången mellan förberedelseklass och reguljär klass är problematisk för de nyanlända eleverna och för de mottagande lärarna. En fortbildning i SKUA för alla lärare i grundskolan förväntades ge lärarna större medvetenhet, ökad kompetens och fler verktyg för att planera och genomföra en undervisning som samtidigt stöttar utveckling av både språk och kunskaper hos eleverna.

Trots att satsningen kom ur ett gemensamt utvecklingsbehov kan man inte kategorisera den som ett så kallat bottom-up-projekt. Lärarna själva hade inte varit med och påverkat framtagandet av SKUA-insatsen utan den kompetensen ansågs behövas hos lärarna utifrån en generell bedömning av projektgruppen. Timperley (2013) anser att skolutvecklingsinsatser ska ha sin grund i specifika problem i verkligheten och menar att när det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det ofta resultatlöst. Hon säger att fortbildningen då riskerar att bli något man bara deltar i stället för något man engagerar sig i.

Vidare menar Timperley (2013) att för att kunna uppnå kontinuerliga förbättringar och för att undvika att fortbildningsinsatser blir aktivitetsfällor, aktiviteter som leder uppmärksamheten bort från elevernas faktiska lärandebehov, måste man hitta system för att avgöra om förändringarna är effektiva medan de äger rum och inte i en avlägsen framtid. För Piteå

kommuns del hade vi ingen plan för resultatuppföljning på elevnivå och därför fanns en risk för att satsningen skulle bli en aktivitetsfälla.

Utbildningsinsatsen inom SKUA finansierades till stora delar av statsbidrag från Skolverket och den genomfördes på lite olika sätt i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Jag har i studien valt att fokusera på grundskolan, där jag själv är verksam. I grundskolan fick all lärarpersonal och delar av fritidshemmens personal ta del av fortbildningen. Kommunens tre spetsutbildade SKUA-utvecklare, med en nedsättning i tid på 20 %, höll höstterminen 2019 i en utbildning för 14 lärare, så kallade SKUA-piloter, kopplade till 20 av kommunens 23 grundskolor. SKUA-piloterna hade 10 % nedsättning i tjänst och fick, förutom inläsning av litteratur och genomförande av uppgifter, även nio halvdagar fortbildning. Varje träff hade ett eget tema och SKUA-piloterna fick lära sig om teori och språkutvecklande metoder och undervisningsaktiviteter. SKUA-piloterna utbildade i sin tur, i olika omfattning, sina kollegor. Resterande skolor utbildades direkt av någon av de tre SKUA-utvecklarna under höstterminen 2020 och på dessa skolor utsågs kontaktpersoner. Kontaktpersoner utsågs också på de skolor som inte hade en egen SKUA-pilot utan delade den med andra skolor. SKUA-piloter och kontaktpersoner har sedan vårterminen 2020 erbjudits två återträffar per termin under ledning av SKUA-utvecklarna. Denna studie syftar till att undersöka vilka effekter som kan identifieras efter fortbildningen i SKUA.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att urskilja effekter av SKUA-insatsen som genomförts i Piteå kommuns grundskolor utifrån ett lärar- och rektorsperspektiv. Studiens frågeställningar är:

- Vilka effekter ser rektorerna efter utbildningsinsatsen?
- Vilka effekter ser de medverkande lärarna efter utbildningsinsatsen?
- Vilka likheter/skillnader finns mellan de olika yrkesgrupperna?

Teoretiskt ramverk

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt kan sägas vila på tre ben: teori om lärande, teori om språk samt en pedagogisk metod som utvecklar både elevens språk och kunskap: genrepedagogik (Johansson & Sandell Ring, 2015). Målet för undervisningen är en ökad språkutveckling för den flerspråkiga eleven. För att förstå varför det är viktigt att elevernas språk och kunskaper utvecklas parallellt utgår jag ifrån Vygotskijs sociokulturella teori om språkets roll för tänkande och lärande (Vygotskij, 2001) och den teori om språk som utgår ifrån Hallidays systemisk-funktionella lingvistik, SFL (Halliday, 1993). Jag kommer även att redogöra för genrepedagogiken, vars grunder framför allt kommer från Vygotskijs och Hallidays sociokulturella perspektiv. I kommunens SKUA-insats har SKUA-utvecklarna baserat utbildningen på dessa tre delar och gett lärare och rektorer verktyg för hur teorierna kan omsättas i praktiken.

Teori om lärande

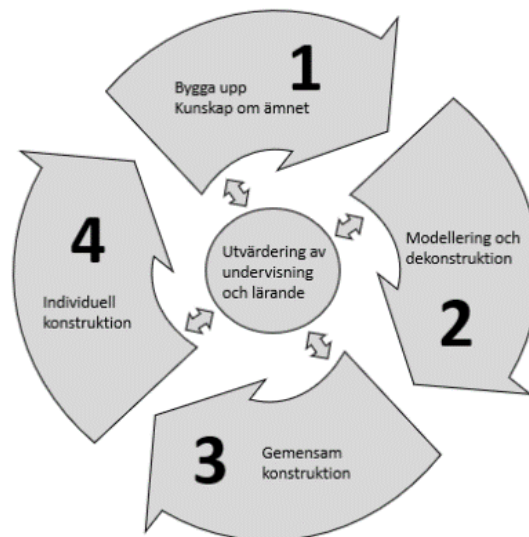
Min undersökning om SKUA-utbildningens effekter görs utifrån en sociokulturell teoriram där det betonas att det är elevernas delaktighet som möjliggör lärandet och språkutvecklingen. Inom den sociokulturella teoriramen är språkets betydelse för lärandet grundläggande och språket ses som ett av de viktigaste verktygen för att vi människor ska kunna tänka, lära, utvecklas och göra kunskap till vår egen. Nyckeln till lärande och utveckling är enligt Carlgren (2015) och Strandberg (2006) kommunikation och interaktion mellan elever och lärare. En sociokulturell teori som kan tas som argument för en språk- och kunskapsutvecklande undervisning är Vygotskijs teori om språkets roll för tänkande och lärande (Vygotskij, 2001). *Mediering* är ett centralt begrepp hos Vygotskij och språket är enligt honom det viktigaste kulturella redskap som medierar lärande. Medierat lärande syftar till att skapa intellektuella såväl som emotionella broar mellan kunskapens värld och elevernas livsvärld (Dysthe & Igland, 2003). Vygotskij ser allt lärande som primärt socialt i den meningen att utveckling har sitt ursprung i individens samverkan med andra i sociala aktiviteter med någon typ av stöd eller verktyg utifrån. För att vi på sikt ska kunna agera självständigt behövs förebilder, modeller och stöd på vägen. Som en av SKUA-utvecklarna har jag, tillsammans med mina kollegor, stöttat och gett lärare och rektorer verktyg och olika modeller för att de sedan i sin tur ska kunna stötta elever och kollegor på den egna skolan.

Teori om språk

En annan sociokulturell teori som är relevant när det kommer till språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt är den systemisk-funktionella grammatiken, SFG, en del av SFL. Med hjälp av SFG motiverar jag varför elever, och särskilt andraspråkselever, behöver bli medvetna om språkets form och funktion i ämnesundervisningen. Halliday (1993) utvecklade under 1960-talet denna teori om språk där fokus ligger på språkets betydelse och funktion i relation till kontexten. Språket finns enligt denna teori med i två sorters sammanhang. För det första, i ett kulturellt sammanhang, kulturkontext, där språkets utförande skiljer sig från kultur till kultur. För det andra, i det sammanhang där språket används, situationskontexten (Gibbons, 2018). Det handlar alltså inte enbart om att grammatiken ska vara felfri utan om att veta vilket språk som är lämpligast för sammanhanget, att veta hur man använder det rätta registret (Gibbons, 2018). Hallidays teori är ett annat sätt att tänka kring grammatik än att utgå från språkets form (Kuyumcu, 2013). I enlighet med Vygotskij ser Halliday (1998) språk som skapande av innebörd och mening. Språk återskapar eller konstruerar mänsklig erfarenhet. Denna språksyn innebär att språket används och utvecklas i sociala och kulturella sammanhang.

Genrepedagogik

Genrepedagogik är vanligt förekommande i undervisning där läraren utgår från ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. Genrepedagogiken har fått sitt namn av att betydelser av olika slag skapas i form av genrer, där struktur och språkliga drag är gemensamma (Kuyumcu, 2013). Utgångspunkterna i denna pedagogik är Vygotskijs sociala utvecklingsteori, Bernsteins forskning kring språkets sociala koder och interaktionsmönster samt Hallidays systemisk funktionella grammatik (Kuyumcu, 2013). I genrepedagogiken finns också en modell som används för att synliggöra språket och för att ge alla elever samma möjlighet att interagera i skolan. Den kallas *cykeln för undervisning och lärande* eller *cirkelmodellen* (Johansson & Sandell Ring, 2015; Kuyumcu, 2013; Rothery, 1996). Målet i arbetet är elevens självständiga produktion av texter som först modellats och konstruerats med lärarens hjälp och i gemensamt arbete. Modellen utgår från en integrerad syn på språk och lärande i fyra faser (se figur 1).



Figur 1. Cykeln för undervisning och lärande (Skolverket, 2017, s. 4).

Metod

För datainsamlingen valdes en skriftlig enkät som bestod av frågor med fasta svarsalternativ, men möjlighet fanns även för deltagarna att formulera egna svar vid samtliga frågor. Denna metod användes för att kunna ta del av flera deltagares röster. Deltagarna i studien var 19 rektorer och åtta SKUA-piloter samt tre kontaktpersoner. SKUA-piloterna och kontaktpersonerna räknas i studien som en grupp under namnet medverkande lärare, då det inte gick att urskilja några skillnader i deras svar. Det finns forskare som skulle kalla metoden för ”mixed method” (jfr Schoonenboom & Johnson, 2017), med övervägande kvalitativ ansats men vissa inslag av kvantifierbara data. Repstad (2007) menar att kvalitativa forskningsmetoder

eftersträvar att på ett så äkta och genuint sätt som möjligt fånga deltagarnas egna verklighetsuppfattningar, motiv och tankesätt, vilket också är målet med studien.

Etiska överväganden

De grundläggande etiska riktlinjer som avser att skydda individer som ingår i en forskningsstudie har beaktats i min undersökning. Konkret innebär det krav gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande gentemot de lärare och rektorer som berörs av studien (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga har informerats muntligt och skriftligt om syftet med studien samt om att deltagandet är frivilligt. Konfidentialitetskravet har beaktats och medför att lärare och rektorer inte ska kunna identifieras vid presentation av resultatet samt att materialet förvaras så att obehöriga inte har tillgång till det. Nyttjandekravet har också tillgodosetts i och med att det insamlade materialet endast används för denna studie.

Ett etiskt dilemma i min studie är relationen till mina informanter, 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. Jag har i min roll som SKUA-utvecklare utbildat både lärare och rektorer i utvecklingsarbetet som studien undersöker. Redan från början finns en makt-position gentemot dem, speciellt i relation till lärarna som jag undervisat och examinerat under en längre tidsperiod. Vid datainsamlingen har därför enkäten varit anonym och resultaten har presenterats gruppvis utifrån yrkesroll för att inte enskilda respondenter ska kunna urskiljas. Dessutom har datainsamlingen skett efter avslutad utbildningsinsats.

Genomförande

Rektorer och medverkande lärare fick nästan identiska enkäter att svara på. Endast en fråga skiljde dem åt och det var en fråga om hur lärarna upplevde rektors stöd. Enkäten skickades ut via mejl och deltagarna fick en månad på sig att besvara den.

Det insamlade datamaterialet har analyserats och tolkats tematiskt av grundskolans SKUA-utvecklare, vilket innebar att sökandet efter teman gjordes i hela datamaterialet utifrån delar av Braun och Clarkes (2006) analysmodell. Analysen resulterade i en tematisering utifrån forskningsfrågorna. Resultaten sammanställdes sedan i stapeldiagram och cirkeldiagram, där svaren från respektive yrkesgrupp angavs i procentform. Den analys som genereras genom diagram med procentsatser ger en översiktlig bild av det som studeras (Bergmark & Viklund, 2021). Först analyserades rektorernas och lärarnas svar var för sig och sedan identifierades likheter och skillnader mellan grupperna. Tre olika teman utkristalliserades i empirin, *effekter*, *framgångsfaktorer* och *hållbarhet*. För temat kring framgångsfaktorer användes en så kallad guldornsanalys, där respondenternas erfarenheter dokumenterades genom skriftliga reflektioner som synliggjorde betydelsefulla och positiva aspekter (Bergmark & Viklund, 2021).

Resultat

Jag inleder med att sammanfatta studiens resultat utifrån frågeställningarna. På frågan hur de definierar SKUA. Utifrån fasta svarsalternativ svarar majoriteten av rektorer och medverkande lärare att de ser SKUA som: ”Undervisning som innehåller ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt” eller ”Arbetssätt för att främja alla elevers språkutveckling.” Några rektorer och lärare anger att det är ”Ett förhållningssätt” och ett fåtal rektorer ser SKUA som ”Att läraren planerar och förbereder samt synliggör, stöttar och följer upp elevernas språkanvändning”. Det är utifrån denna förståelse som de besvarar enkätens övriga frågor.

Vilka effekter ser rektorerna efter utbildningsinsatsen?

På frågan om rektorerna anser att en vinst med SKUA-insatsen är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen anser 74 % att så är fallet, men när det kommer till frågan om måluppfyllelsen verkligen har ökat så svarar endast 21 % av rektorerna att så har skett. Rektorerna skriver att det gått för kort tid och att det är svårt att mäta eftersom elever byts ut. Flera av dem beskriver också att de har en magkänsla av att resultaten blivit bättre; att undervisningen har utvecklats och att resultaten då borde ha förbättrats. Av rektorerna ser 32 % SKUA som ett gemensamt arbetssätt. Alla rektorer uppger att de kan urskilja spår av SKUA i undervisningen, främst genom ökad användning av digitala hjälpmedel. Enligt 79 % av rektorerna används webbtjänsten Widgit Online, ett bildstöd som lärare själv kan skapa och dela till eleverna, och Inläsningstjänst med inlästa läromedel, lättlästa böcker, filmer och guider på flera språk. Lika stor del ser att läsförståelsestrategier synliggörs. Rektorerna ser också att cirkelmodellen för skrivundervisning används samt samtalsmallar och meningsstarter. 26 % ser i alla ämnen ett större fokus på att det finns språkliga mål att uppnå, inte enbart mål för att uppnå ämneskunskaper. En rektor berättar: ”Pedagogernas ökade medvetenhet har gjort att de kan planera lektionerna och dess innehåll och upplägg så att de arbetar språkstöttande och elevaktivt.” En annan rektor skriver: ”Tydligare kunskapsområdesplaneringar med språklig medvetenhet och sammanhang i alla ämnen.” Endast 16 % av rektorerna uppger att en effekt är att flerspråkighet används som resurs.

Framgångsfaktorer

Rektorerna är tydliga med att en effekt av SKUA är att de ser stort värde i att någon på den egna enheten specialutbildades av SKUA-utvecklarna för att sedan kunna leda fortbildningen lokalt. En rektor konstaterar att en framgångsfaktor var: ”Att ha en SKUA pilot på sin skola!”, en annan skriver att det var positivt med ”genomförande av lokala piloter på enheterna.” De ser också att det var bra att centrala medel bekostade SKUA-utvecklarnas nedsättning i tid. En rektors kommentar är: ”Toppen att vi hade en som höll i utbildningen och att vi fick medel till detta.” De uppskattar också att det har varit ett tydligt upplägg och konkret innehåll vid utbildningsträffarna, att det fått ta tid och att det har varit återkommande träffar.

Hållbarhet

Drygt hälften av rektorerna uppger att en effekt är att de känner behov av fortsatt externt stöd genom exempelvis centralt ledda träffar för de medverkande lärarna i SKUA-insatsen. Rektorerna beskriver också hur förstelärare, SKUA-piloter och kontaktpersoner är oerhört viktiga i arbetet med hållbarhet. Rektorer har sett vinster med att nyckelpersoner har nedsättning i tid, men det är inte tydligt om denna möjlighet kommer att ges framöver. Rektor bidrar med att skapa tid för gemensamma möten där SKUA ska hållas levande och uppger olika metoder för detta som att dela erfarenheter, få nya tips, skapa gemensamma planeringar och repetera tidigare innehåll. Flera rektorer berättar att en effekt av SKUA är att det följer med in i andra utvecklingsarbeten. En rektor skriver: ”SKUA är en del av arbetet med en likvärdig skola hos oss.”

Rektorer har förväntningar på att SKUA ska leva vidare. En rektor beskriver arbetet med SKUA: ”Skulle vilja säga att det sker inom ramen för ämneslagens utvecklingsarbete, men jag tror inte det stämmer på alla utan på vissa.” En annan rektor uttrycker: ”Det görs inte i någon strukturerad form tyvärr men däremot i vardagen. Hoppas jag.” Flertalet av rektorerna anser att SKUA redan är en levande del i undervisningen och att lärarna använder kunskaperna i klassrummen varje dag. SKUA blir en metod av flera för att nå ut till fler elever.

Vilka effekter ser de medverkande lärarna efter utbildningsinsatsen?

Samtliga lärare anser att en vinst med SKUA-insatsen är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, men när det kommer till frågan om måluppfyllelsen verkligen har ökat så svarar endast 27 % av dem att så är fallet. En av lärarna skriver: ”Måluppfyllelsen har ökat genom att SKUA:s pedagogiska grundstenar öppnar upp så att undervisningen blir tillgänglig för alla elever i alla ämnen.” En annan lärare menar att: ”Eleverna har fått en djupare förståelse av begrepp och en förförståelse i läsning.” Av lärarna ser 55 % att SKUA har blivit ett gemensamt arbetssätt.

Alla lärare uppger att de ser effekter av SKUA i undervisningen, framför allt en ökad användning av digitala hjälpmedel med kommunicens. Hela 91 % uppger att de ser en ökad användning, särskilt av Widgit Online och Inläsningstjänst. När det gäller konkreta SKUA-metoder, som syns i undervisningen, lyfter 82 % fram cirkelmodellen för skrivundervisning och 73 % att läsförståelsestrategier synliggörs. Av lärarna ser 45 % en användning av samtalsmallar och meningstarter och 36 % ser ett tydligt fokus på språkliga mål, men endast 18 % upplever flerspråkighet som en resurs.

Framgångsfaktorer

Majoriteten av lärarna nämner att strukturen med ansvariga lärarpiloter som handleder kollegiet efter genomförd utbildning av SKUA-utvecklare har gett goda effekter i praktiken. De anser att

det har varit ett tydligt och konkret innehåll vid utbildningsträffarna. En lärare ger sin syn på utbildningen:

SKUA:n har upplevts konkret, kollegorna har lätt kunnat ta till sig tips och idéer och arbeta med dem kommande dag/vecka. Jag upplever att kollegorna tyckt att det varit ett bra upplägg, att de känt att träffarna gett energi, inte tagit energi.

De praktiskt tillämpbara övningarna har uppskattats och lett till nya idéer och verktyg bland kollegorna. Lärarna betonar vinsten med att själva först få prova på många av momenten inom SKUA för att sedan ta verktygen vidare till kollegiet. En lärare beskriver: "Tror på idén att göra SKUA mycket och ofta, för att det ska fastna i undervisningspraktiken." De betonar även vikten av handledare som stöttar, inspirerar och driver arbetet framåt.

Lärarna lyfter även att de regelbundna träffarna med ny input har skapat en möjlighet till gemensam reflektion och ett erfarenhetsutbyte både i kollegiet och mellan olika skolor i kommunen. Genom att utbildningsinsatsen möjliggjorde en nedsättning på 10 % kunde piloterna få tid till att delta vid utbildningstillfällena och tid för att planera, genomföra samt reflektera kring innehållet i utbildningen, vilket gjorde att de hann med sitt uppdrag.

Hållbarhet

Lärarna beskriver att de stöttats av rektor genom framför allt uppmuntran och genom att rektorerna skapat tid för arbetet i kollegiet, bekostat kurslitteraturen samt prioriterat SKUA på medarbetarsamtalet. Endast en av lärarna hade behövt mer stöttning av sin rektor för att kunna genomföra arbetet. Majoriteten av lärarna önskar en fortsättning av kontinuerliga nätverks-träffar för dem i form av föreläsningar och workshops för att få inspiration och input i arbetet med SKUA på skolorna. En lärare känner sig tillräckligt utbildad i SKUA för att fortsätta att leda arbetet i kollegiet.

När lärarna beskriver hur de jobbar för att SKUA ska leva vidare talas det mycket om regelbundna pedagogiska träffar med ett kollegialt utbyte, där de i allmänna ordalag beskriver hur man ska "ta upp" SKUA. Lärarna pratar om att reflektera, tipsa och dela erfarenheter. I några fall har förstelärare fått i uppdrag att driva arbetet. Ett uppdrag för kommande förstelärare är enligt en lärare att: "Stödja och utveckla Språk och kunskapsutvecklande arbete (SKUA) på individ-, grupp- och organisationsnivå att hålla i SKUA-tänket bland kollegorna."

Det framkommer också bland lärarna att ett sätt att utveckla SKUA-arbetet är att väva in det vid exempelvis implementeringen av den nya läroplanen. En av dem delger sina tankar: "För att SKUA ska leva vidare i vårt rektorsområde behövs repetition/påminnelser om arbetsätten lite då och då. Helst då invävt i nya utvecklingsarbeten." På en skola ingår SKUA som en del av arbetet med en likvärdig skola, ett utvecklingsarbete som försteläraren driver. Två lärare uppger att de håller SKUA levande genom att själva använda SKUA och dela med sig av sina erfarenheter. Andra sätt för att hålla SKUA levande är att de utbildade lärarna fungerar som

bollplank för andra kollegor och på en skola har grupparbeten genomförts med syfte att planera upp lektioner med SKUA i fokus.

Vilka likheter och skillnader finns mellan de olika yrkesgrupperna?

Rektorer och lärare ger en likartad bild av vilka effekter de ser av insatsen. Båda yrkesgrupperna anser att en stor vinst med SKUA är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, men bara cirka en femtedel uppger att de kan se det. Lärare och rektorer tar även upp att det tar tid att se resultaten av en utbildningsinsats och att man därför måste hålla i och hålla ut. En rektor beskriver: "Processer tar tid. Även små steg är en rörelse framåt. Sprida kunskaper och ge ytterligare verktyg till den pedagogiska verktygslådan." Rektorer och lärare har likartade uppfattningar om vilka effekter de kan se av SKUA i undervisningen. En intressant skillnad är dock att 82 % av lärarna ser att cirkelmodellen används i skrivundervisningen, något som bara 58 % av rektorerna såg.

Likheter och skillnader gällande framgångsfaktorerna

Både lärare och rektorer berättar att regelbundna träffar med ny input är viktigt vid en utbildningsinsats där gemensam reflektion och ett erfarenhetsutbyte kan ske mellan olika skolor i kommunen. Vidare betonar båda yrkesgrupperna att en framgångsfaktor är att det skapades tid för de medverkande lärarna på skolorna, både för att kunna delta vid utbildningstillfällena och för att planera, genomföra samt reflektera över innehållet i utbildningen.

Båda yrkesgrupperna menar att det har varit avgörande att skolorna har kunnat bryta ner innehållet i den övergripande utbildningsinsatsen till konkreta frågor för varje arbetslag och att behoven i verksamheten har fått styra arbetsmetoder och fokusområden.

Något som både lärare och rektorer nämner som positivt med utbildningsinsatsen är dess struktur med ansvariga lärarpiloter som handleder kollegiet efter genomförd utbildning av SKUA-utvecklare. Båda yrkesgrupperna anser att det har varit ett tydligt och konkret innehåll vid utbildningsträffarna. De praktiskt tillämpbara övningarna har uppskattats och lett till nya idéer bland kollegorna.

Unikt för lärarna är att de lyfter vinsten med att själva först få prova på många av momenten inom SKUA för att sedan ta verktygen vidare till kollegiet. De betonar även vikten av handledare som stöttar, inspirerar och driver arbetet framåt.

Likheter och skillnader gällande hållbarheten

Både lärare och rektorer önskar kontinuerliga nätverksträffar för piloter i form av föreläsningar och workshops för att få inspiration i arbetet med SKUA på skolorna. En rektor beskriver behovet av nätverk: "Fortsätta gemensamma träffar för de lokala SKUA-piloterna så att de får påfyllning och kan fortsätta sprida SKUA-tanken men anpassa till de lokala förhållandena och

behoven.” Båda yrkesgrupperna är överens om att det är viktigt att skapa tid för arbetet i kollegiet och att stöd för att göra det välkomnas.

Både lärare och rektorer uppger regelbundna träffar som ett sätt att hålla arbetet vid liv. I några fall har förstelärare fått i uppdrag att driva arbetet. För många av skolorna verkar det ingå som en del i andra arbeten. Lärarna uppger att de håller SKUA levande genom att själva använda SKUA och dela med sig av sina erfarenheter. Rektorer lyfter fram SKUA-piloterna och förstelärarna som viktiga för arbetet.

Rektorer nämner också hur de kan stötta praktiskt med exempelvis litteratur och att möjliggöra tid för träffar. Båda yrkesgrupperna anser att SKUA borde vara en fråga vid medarbetarsamtalet, ett sätt att hålla arbetet levande.

Diskussion

Metoddiskussion

En utmaning i studien är att effekterna av ett utvecklingsarbete är svåra att mäta. På frågan om vilka vinster respondenterna såg svarar majoriteten att en vinst är ökad måluppfyllelse för alla elever i alla ämnen, men vid nästa fråga om måluppfyllelsen verkligen har ökat så svarar endast 21 % av rektorerna och 27 % av piloterna att så är fallet. Det är svårt att redan nu säga hur SKUA-insatsen har stärkt lärarprofessionen, som i sin tur utvecklat undervisningen för eleverna, och om elevernas måluppfyllelse ökat. Hur kan man mäta måluppfyllelse? Det är något jag funderat på både före, under och efter studiens genomförande. För att inte SKUA-fortbildningen ska riskera att bli en aktivitetsfälla snarare än en långsiktig förändring är det enligt Timperley (2013) viktigt att kunna visa på framgång och bättre resultat i närtid. Att avgöra framgång med hjälp av elevtester, screening och mätningar ger inte heller ett entydigt svar. Lärare behöver utveckla förmågan att bedöma elevernas lärande i närtid, på lektionsbasis och veckobasis. Den typen av uppgifter blir avgörande för att få riktig kvalitet i ett utvecklingsarbete.

Resultaten på olika skolor varierar förmodligen beroende på om kollegiet utbildats av SKUA-utvecklare eller av SKUA-piloter. SKUA-piloterna har haft olika fokusområden som de sedan utvecklat vidare på den egna skolan, medan de lärare som direktutbildats av SKUA-utvecklarna har fått en bredare utbildning, dock under en kortare tid. Önskvärt vore att SKUA-utvecklarna hade kunnat utbilda samtliga lärare i Piteå kommuns grundskolor för att få en mer likvärdig utbildning, men det hade tagit för lång tid. Alternativet med SKUA-piloter blev en framgångsrik lösning då rektorer och piloter skapat sina egna processer på skolorna som förhoppningsvis lever vidare som en del i andra utvecklingsarbeten.

Om jag skulle göra om denna studie hade jag kompletterat enkäten med semistrukturerade gruppintervjuer för att öka trovärdigheten och fördjupa datainsamlingen. I enkäten skulle jag också ha ställt fler öppna frågor då jag upplevde att de bidrog till resultaten i större utsträckning än de fasta svarsalternativen.

Resultatdiskussion

Efter att ha analyserat resultaten av lärar- och rektorsenkäterna kan jag se att lärarnas beskrivningar av SKUA-insatsens effekter väl överensstämmer med rektorernas uppfattningar. En tänkbar orsak till det skulle kunna vara att lärare och rektorer tillsammans har planerat SKUA-insatsen och deltagit vid SKUA-träffarna med kollegiet.

Båda yrkesgrupperna har likartade uppfattningar om vilka effekter de kan se av SKUA i undervisningen, men en intressant skillnad är att 82 % av lärarna ser att cirkelmodellen används i skrivundervisningen, något som bara 58 % av rektorerna såg. En tänkbar förklaring till detta skulle kunna vara att lärarna använder namn på metoder som inte rektorerna känner till eller att lärarna har bättre kännedom om vilka undervisningsmetoder som förekommer i praktiken. Jag drar slutsatsen att lärarna i sin profession har utvecklat ett eget språk som inte alltid rektorerna känner till, vilket kan skapa en språkbarriär.

En framgångsfaktor för både lärare och rektorer är regelbundna träffar vid utbildningsinsatser där gemensam reflektion och ett erfarenhetsutbyte kan ske både på den enskilda skolan och mellan olika skolor i kommunen. Nyckeln till lärande och utveckling är enligt Carlgren (2015) och Strandberg (2006) kommunikation och interaktion. Halliday (1998) ser språk som något som vi skapar innebörd och mening med, språket används och utvecklas i sociala och kulturella sammanhang. Vygotskijs sociokulturella teori bygger på att allt lärande är primärt socialt i den meningen att utveckling har sitt ursprung i individens samverkan med andra i sociala aktiviteter med någon typ av stöd eller verktyg utifrån. För att på sikt kunna agera självständigt behöver vi förebilder, modeller och stöd (Vygotskij, 2001). I vår roll som SKUA-utvecklare har vi stöttat och gett lärarna och rektorer verktyg och olika modeller för att de sedan i sin tur ska kunna stötta elever och kollegor på den egna skolan. Detta har varit uppskattat bland båda yrkesgrupperna då det har skapat trygghet för lärarna att först få prova SKUA själva och för rektorerna att likvärdigheten ökat för utbildningsinsatsen bland kommunens grundskolor.

De kollegiala samtalen med reflektion i centrum har främjat både mitt och lärarnas utbyte av erfarenheter och kunskaper. Rektorernas roll har varit avgörande för de praktiska och organisatoriska resurserna i fortbildningsinsatsen. De har skapat förutsättningar för lärarna att delta i utbildningen och på ett hållbart sätt främjat lärarnas professionella lärande. En annan framgångsfaktor är, enligt båda yrkesgrupperna, att skolorna har kunnat bryta ner innehållet i den övergripande utbildningsinsatsen till konkreta frågor för varje arbetslag och att behoven i verksamheten har fått styra arbetsmetoder och fokusområden. Utbildningsinsatser ska komma

ur ett bottom-up-perspektiv enligt respondenterna, vilket även Timperley (2013) betonar då hon anser att skolutvecklingsinsatser ska ha sin grund i specifika problem i verkligheten. Timperley (2013) skriver vidare att för att kunna uppnå kontinuerliga förbättringar och för att undvika att fortbildningsinsatser blir aktivitetsfällor måste man hitta system för att avgöra om förändringarna är effektiva medan de äger rum och inte i en avlägsen framtid. För Piteå kommuns del hade vi ingen plan för resultatuppföljning på elevnivå och därför fanns den risken. Min bedömning efter avslutad utbildningsinsats är att SKUA har blivit en del av andra utvecklingsarbeten ute på skolorna, ett övergripande paraply, och att både lärare och rektorer arbetar för att hålla SKUA levande på olika sätt. Kanske möjliggörs chansen till långsiktighet när kompetensen finns på den egna skolan? Vissa rektorer tar upp SKUA vid medarbetarsamtalen och fortsätter att utbilda personal på skolan.

Med utgångspunkt i resultaten som framkommit är det troligt att denna insats kan leda till en ökad måluppfyllelse för grundskolans elever. Respondenterna har utarbetat strategier för hur SKUA ska kunna leva vidare på skolorna. En viktig del i detta arbete är rektorernas stöttning av lärarnas arbete. Det skulle sannolikt gynna verksamheten om SKUA skulle ingå i det systematiska kvalitetsarbetet (SKA), ett sätt att hålla i och hålla ut långsiktigt, men i denna studie nämner ingen av rektorerna den möjligheten. Det är angeläget att ledningen i de olika verksamheterna arbetar vidare med frågan om hur forskning och systematiskt kvalitetsarbete kan berika varandra så att skolutveckling gynnas.

Bergmark och Hansson (2021) betonar att det är viktigt med ledarskapet, både rektors och mellanledares roll och arbete, för att skapa en skola på vetenskaplig grund. SKUA-insatsen visar att båda parter har strategier för att genomföra uppdraget, men jag kan samtidigt se ett behov av att höja den vetenskapliga kunskapsnivån hos både lärare och rektorer. Jag ser att grupperna efterfrågar kompetensutveckling inom områdena forskning och utveckling. De behöver fler verktyg för att begreppen vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och vetenskapligt förhållningssätt ska kunna omsättas i praktiken. I SKUA-utbildningen för lärarna gick vi SKUA-utvecklare igenom teorierna som SKUA bygger på, men vi hade kunnat diskutera kopplingarna till teorierna mer explicit för att bidra till att öka lärarnas vetenskapliga kompetens.

Referenser

- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl., s. 547–578.) Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). *Skola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen*. Studentlitteratur.
- Bjuhr, Å. (2019). *Avslut och fortsättning*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s.77–101.

- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande – en forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet, Rapport 6:2010.
- Bunar, N. (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Natur & Kultur.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever – Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dysthe, O., & Igländ, M-A. (2003). Perspektivtagning, rekonstruktion av erfarenhet och kreativa lärprocesser. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s.75–94). Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018a). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018b). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7).
- Halliday, M.A.K. (1998). Things and relations. I: J.R. Martin & R. Weel (Red.), *Reading science, critical and functional Perspectives on Discourses of Science* (s. 185–236). Routledge.
- Johansson, B., & Sandell, Ring, A. (2015). *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken* (4 uppl.). Hallgren & Fallgren.
- Kalman, H. (2006). Metod och etiska överväganden. I: L. Eskilsson & H. Kalman (Red.), *Att baka en katedral – genusperspektiv i avhandlingsskrivande* (s. 18–23). Kvinnovetenskapligt forum, Umeå universitet.
- Kouns, M. (2010). *Inga IG i Kemi A. En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andraspråk*. [Licentiatavhandling, Malmö universitet].
- Kouns, M. (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. [Doktorsavhandling. Malmö universitet].
- Kuyumcu, E. (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 605–631). Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 481–418). Studentlitteratur.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson, J. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I: N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 37–80). Natur & Kultur.
- Nilsson, F. J. (2017). *Lived transitions: experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. Stockholms universitet.
- Nygård Larsson, P. (2013). Text, språk och lärande i naturvetenskap. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg. (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2 uppl., s. 579–604). Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap – Språklig beredskap*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

- Sellgren, M. (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Schoonenboom, J., & Johnson, R.B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 69(2), 107–131.
- Skolverket (2011a). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Skolverket.
- Stehagen, H. (2014). *Språk i alla ämnen: handbok för kunskaps- och språkutvecklande undervisning*. Gothia fortbildning.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Norstedts akademiska förlag.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. NCBE Resource Collection Series, 9. George Washington University.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins – Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

Mötet mellan lek och digitalisering i förskolan

Anna-Carin Granberg, Gerd Berglund, Caroline Westerlund, Elisabeth Kohlström och Helene Lundgren

Sammanfattning

Två förskoleavdelningar har deltagit i detta utvecklingsarbete. Målet var att undersöka vad som händer när lek och digitalisering möts, men också att utforska om det vi gör på förskolan vilar på vetenskaplig grund. Metoden som använts har varit aktionsforskning. Vi har utgått från aktionsforskningsspiralen med dess fyra faser. Projektet fokuserade på två frågeställningar: Hur kan förskollärare utveckla barns lärande i lek med hjälp av digitalisering? Hur kan aktionsforskning bidra till förskollärares lärande om sin praktik? I barngruppen genomfördes aktioner i syfte att se vad som händer när lek och digitala verktyg möts. Utanför barngruppen genomfördes aktioner i form av möten med förskollärare, rektor, forskare och doktorand. Där diskuterades teoretiska utgångspunkter, reflektioner kring aktionerna i barngruppen och inläst litteratur. Resultatet visar att digitala verktyg berikar leken. Aktionsforskning som metod har ökat förskollärares medvetenhet genom att vi använt ett vetenskapligt förhållningssätt. Ett vetenskapligt förhållningssätt innebär att en beredskap att ompröva och ifrågasätta inarbetade arbetssätt vid planering, genomförande och utvärdering av utbildningen

Anna-Carin Granberg

Förskollärare

Roknäs förskola, Piteå kommun

anna-carin.granberg@pitea.se

Caroline Wikström

Förskollärare

Roknäs förskola, Piteå kommun

caroline.wikstrom@pitea.se

Helene Lundgren

Förskollärare

Tallåsens förskola, Piteå kommun

helene.lundgren@pitea.se

Gerd Berglund

Förskollärare

Roknäs förskola, Piteå kommun

gerd.berglund@pitea.se

Elisabeth Kohlström

Förskollärare

Roknäs förskola, Piteå kommun

elisabeth.kohlstrom@pitea.se

Inledning, syfte och frågeställningar

Denna artikel syftar till att beskriva ett utvecklingsarbete i förskolan som fokuserade på vad som händer när lek och digitala verktyg möts, men också på att utforska om det vi gör på förskolan vilar på vetenskaplig grund. Detta arbete genomfördes i form av ett aktionsforskningsprojekt. Lek är ett område som alltid varit centralt i förskolan och som fått en än mer framträdande roll i förskolans reviderade läroplan (Skolverket, 2018). Lek är grunden för utveckling, lärande och välbefinnande enligt förskolans läroplan.

Lek ska ha en central plats i utbildningen. Ett förhållningssätt hos alla som ingår i arbetslaget och en miljö som uppmuntrar till lek bekräftar lekens betydelse för barnens utveckling, lärande och välbefinnande. (Skolverket, 2018, s. 8)

I läroplanen lyfts även begreppet digital kompetens och användningen av digitala verktyg in som ett område som numera ska ingå i förskolans utbildning.

Utbildningen ska också ge barnen förutsättningar att utveckla adekvat digital kompetens genom att ge dem möjlighet att utveckla en förståelse för den digitalisering de möter i vardagen. Barnen ska ges möjlighet att grundlägga ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att de på sikt ska kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information. (Skolverket, 2018, s. 9)

I 2010 års skollag fastställs att skolan och förskolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Det finns olika sätt att praktisera skollagens krav om att arbeta forskningsbaserat. En väg att gå är att förskollärare tar del av ny forskning och omsätter den i praktiken – pedagogerna kan då ses som *forskningskonsumenter*. En annan väg är att förskollärare tar en aktiv roll i förskolans kunskapsutveckling – de kan då ses som *forskningsproducenter*. Dessa två vägar behöver inte stå i motsättning till varandra, utan kan i stället komplettera varandra (Bergmark & Hansson, 2021). Aktionsforskning, som är metoden med vilken utvecklingsarbetet genomfördes, är ett exempel på en forskningsansats där förskollärare agerar både som forskningskonsumenter och som forskningsproducenter. Beskrivet aktionsforskningsprojekt genomfördes i en förskola där fem förskollärare (från två avdelningar), en rektor samt en forskare och en doktorand ingick.

Med denna artikel vill vi synliggöra och problematisera de erfarenheter och lärdomar förskollärarna fick genom projektet. Frågeställningarna var: Hur kan förskollärare utveckla barns lärande i lek med hjälp av digitalisering? Hur kan aktionsforskning bidra till förskollärares lärande om sin praktik?

Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt beskrivs de centrala begrepp som legat till grund för utvecklingsarbetet: lekens roll i förskolan och digital kompetens i förskolan.

Lekens roll i förskolan

I förskolans läroplan är vikten av barns lek tydligt framskriven. Där står att läsa:

Lek stimulerar fantasi och inlevelse. Lek kan också utmana och stimulera barnens motorik, kommunikation, samarbete och problemlösning samt förmåga att tänka i bilder och symboler. Därför är det viktigt att ge barnen tid, rum och ro att hitta på lekar, experimentera och uppleva. (Skolverket, 2018, s. 8)

Samtidigt som lek är något som på ett sätt kan upplevas som lätt att känna igen när man ser att den pågår, är lek i sig ett svårdefinierat begrepp. Några kännetecken på lek är att det handlar om något som är lustfyllt, drivs av inre motivation och i grunden inte är målstyrt utan mera spontant (Öhman, 2011). Lek förekommer i olika former och i förskolan ska det finnas förutsättningar för barn att initiera egen lek, men där ska också finnas lek som är initierad av vuxna (Skolverket, 2018). Lek kan vara målet med undervisningen där förmågan att leka och möjlighet att utveckla kompetenser som krävs för att vara en lekande person är det primära (Olofsson, 2017). Leken kan också vara utgångspunkt och metod för lärande av ett specifikt innehåll. En aktiv och närvarande pedagog har i leken en viktig roll för den riktade och samspelade undervisning som sker i förskolan (Pramling & Wallerstedt, 2019).

Digital kompetens i förskolan

Digital kompetens är ett begrepp som har introducerats i den reviderade läroplanen för förskolan. Utbildningen i förskolan ska skapa förutsättningar för att barnen ska erövra digital kompetens och förståelse för ett digitaliserat samhälle samt att de ska anta ett kritiskt förhållningssätt till digital teknik (Skolverket, 2018). Införandet av digital kompetens i förskolan följer riktlinjer för utbildning ur ett europeiskt perspektiv. Europeiska unionen formulerade 2007 åtta nyckelkompetenser som är viktiga att alla medborgare utvecklar, sett i ett livslångt perspektiv. Digital kompetens ingår som en av nyckelkompetenserna (Europeiska kommissionen, 2019). Skolverket (2022) anger att digital kompetens omfattar fyra aspekter: 1) kunna förstå hur digitaliseringen påverkar samhället och individen, 2) kunna använda och förstå digitala verktyg och medier, 3) ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik och 4) kunna lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt med digital teknik. I detta sammanhang kan noteras att läroplanen också fastställer att barns digitala kompetens ska var adekvat, det vill säga att den ska anpassas utifrån ålder och tidigare kunskaper, så att progression sker.

Det finns många sätt att arbeta med digital kompetens i förskolan och att där erbjuda en miljö där det finns möjlighet att, i olika sammanhang, utforska digitala medier. Användning av digitala verktyg i leken kan skapa variation i pedagogiska metoder och göra det möjligt för pedagoger att anpassa undervisningen efter barns olika behov (Marklund, 2020). För att skapa förutsättningar för barns förståelse för ett digitaliserat samhälle är det viktigt att föra samtal om och upptäcka den digitalisering som finns i närmiljön samt att erbjuda ett utforskande lärande om och med digitala verktyg. Här kan lek och ett lekfullt utforskande vara värdefulla verktyg. Förskolan ska erbjuda barnen att på ett lekfullt sätt utforska verkliga digitala verktyg. Det är tydligt att barn bearbetar sina erfarenheter av dessa verktyg i leken, här kan en träbit bli en iPad och en legokloss en mobiltelefon. Leken ger dem möjlighet att utforska vad det kan innebära att leva i det samhälle som finns omkring dem och de artefakter som erbjuds. I leken kan barnen utforska vad ett digitalt medborgarskap är och hur man hanterar och betar sig med befintlig teknik, genom att leka med fungerande eller icke fungerande teknik (Bird, 2020).

I forskning om användning av digitala verktyg i förskolan framkommer att pedagogen har en viktig roll i att stötta och utmana barnen i deras utforskande och lärande (Nilsen, 2020). Att använda digitala verktyg i förskolan handlar inte om att byta ut lärarens pedagogiska kompetens mot att barnen själva arbetar med till exempel pekplattor, olika appar eller andra digitala verktyg. Att använda digitala verktyg i förskolan handlar i stället om ett samspel mellan barnen och pedagogerna, vilket är en förutsättning för att god kvalitet ska uppnås (Gulz & Haake, 2019; Kjällander, 2019). Ibland tas det för givet att barn redan kan hantera olika digitala verktyg som att fota och filma. Bird och Edwards (2015) lyfter i sin forskning fram hur ett lekfullt utforskande med stöd av lärare kan pendla mellan det som de kallar *epistemic play* och *ludic play*. *Epistemic play* handlar om att utforska verktyget i sig och vad det kan bidra med. *Ludic play* handlar om att kunna välja rätt verktyg utifrån erhållen kunskap kring hur verktyget ska hanteras. Barnen i förskolan kan på ett lekfullt sätt lära sig hantera olika appar, för att sedan upptäcka vilket av verktygen som fungerar bäst i relation till olika syften.

Metod

Aktionsforskning

I aktionsforskning tar processerna sin utgångspunkt i lärares frågor och önskningsområden om utveckling utifrån sin undervisningspraktik (Kemmis, 2009; Reason & Bradbury, 2008). Det kollegiala samspelet är centralt och aktionsforskning genomförs ofta i samverkan med forskare från universitet eller med forskarutbildad person från den egna organisationen. Syftet är att både skapa en djupare förståelse för praktiken och att utveckla och förändra densamma (Rönnerman, 2018). Noffke och Somekh (2013) betonar att aktionsforskning även handlar om att lärare

utvecklas personligt och professionellt, något som förväntas påverka undervisningen positivt och i längden gynna barns och elevers lärande.

Bergmark och Viklund (2021) menar att aktionsforskningsprocesser kan genomföras i olika faser i praktiken. Fyra faser nämns: 1) Identifierar område, 2) Planerar, iscensätter och dokumenterar aktiviteter, 3) Analyserar och reflekterar över processen och 4) Sprider lärdomar för fortsatt utveckling. Den första fasen handlar om att ringa in ett område för aktionsforskningen – att fokusera på vad-frågan – utifrån forskning och beprövad erfarenhet. I denna fas formuleras syfte och eventuella forskningsfrågor samt förväntningar på vad man vill uppnå, ett önskat läge. Den andra fasen fokuserar på hur-frågan, där aktiviteter med barn/elevgrupp respektive lärargrupp planeras, genomförs och dokumenteras utifrån lärares erfarenhet och val av vetenskapliga metoder som kan ge tillgång till efterfrågade data. I den tredje fasen analyseras det insamlade materialet med hjälp av olika analysmetoder. I denna fas kan det vara lämpligt att reflektera över förväntningar och det önskade läge som formulerades i början av processen, detta för att avgöra om processen är på rätt väg eller om ändringar behöver göras. Slutligen, i den fjärde fasen summeras lärdomar och speglas mot tidigare forskning och den beprövade erfarenhet som identifierades i början av processen. Spridning av erfarenheter från aktionsforskningen kan göras via muntliga presentationer eller via texter av olika slag som gruppen författar. I denna fas är det också viktigt att planera för hur lärdomarna ska tas vidare inom den egna gruppen eller verksamheten, så att det leder till ett hållbart utvecklingsarbete.

Deltagare, dokumentation och analys

Projektet genomfördes av fem förskollärare som arbetar på två avdelningar vid samma förskola. Två av förskollärarna arbetar på en småbarnsavdelning med åldrarna ett till tre år. Tre förskollärare arbetar på en syskonavdelning med barn mellan tre och fem år. Aktionsforskning valdes som metod och arbetet utgick från aktionsforskningsspiralen med dess fyra faser. Projektet har dokumenterats via loggböcker (Bjørndal, 2018; Tiller, 2009). I dessa böcker skrev förskollärarna när något som berörde projektet hände på avdelningen samt reflektioner kring detta. Dessa reflektioner blev en del av underlaget för avdelningarnas veckoplaneringar. Hela projektgruppen med förskollärare, rektor, forskare och doktorand, träffades en gång per månad för planering, reflektion och kollegiala samtal. Anteckningar från loggböckerna och de kollegiala samtalen utgör det empiriska materialet för analysen och resultatet som presenteras i denna artikel. Analysen utgjordes av en utvärdering av resultaten i aktionsforskningsprojektet i förhållande till det önskade läget som formulerades i starten.

Etiska överväganden

Aktionsforskningsprojektet grundas på förskolans läroplan och den värdegrund som läroplanen representerar. Läroplanen vilar på mänskliga rättigheter och demokratiska principer (Skolverket, 2018) och utifrån detta krävs etiska överväganden.

Forskningsetik och etik är inte en och samma sak. Forskningsetik handlar om att förhindra risken för att barn används eller utnyttjas i forskningssyfte utan att de förstått vad de är delaktiga i, och utan att de fortlöpande har gett sitt samtycke till att delta efter att deras vårdnadshavare först gett sina samtycken förstås. (Kjällander & Riddersporre, 2019, s. 266)

Vårdnadshavarna informerades muntligt om aktionsforskningsprojektet och vad det skulle innebära för deras barn och tillfrågades om deras barn fick delta i projektet. Alla vårdnadshavare ställde sig positiva till att deras barn ingick i projektet. Barnen blev också tillfrågade om de ville delta eller ej. I samband med filmning och fotografering inhämtades barnens medgivande till medverkan.

Aktionsforskningens genomförande och resultat

Fas I. Identifierar område

Den första fasen i aktionsforskningsspiralen handlar om att identifiera ett område att undersöka. Vi som förskollärare hade tidigare deltagit i ett projekt kring informationsteknik och media i förskolan, LekMIT, som bearbetade användning av digitala verktyg och dess möjligheter. Terminerna innan aktionsforskningsprojektet startade hade förskolan leken som fokusområde. För att vidareutveckla båda områdena väcktes frågan om lek och digitalisering kunde kombineras. Vi ville söka stöd i forskning, för att se om den undervisning vi bedriver i förskolan kunde sägas vila på vetenskaplig grund.

I projektstarten arbetades målformuleringar fram, ett önskat läge, som avsågs att uppnås under projektets gång. Det resulterade i ett önskat läge utifrån två aspekter: ett för barnen och ett för förskollärarna. Det önskade läget blev utgångspunkt för planering och de aktioner som genomfördes i projektet.

Barnens önskade läge var att de:

- frågar efter digitala verktyg och kan använda dessa i leken,
- kan använda digitala redskap åldersadekvat,
- reflekterar över och kritiskt granskar digitala redskap åldersadekvat.

Förskollärarnas önskade läge var att utveckla:

- vetenskaplig kompetens, vilket innebär att kunna söka, reflektera över och kritiskt granska information och analysera sin praktik,
- digital kompetens, vilket innebär att behärska fler digitala redskap och använda sitt kunnande i undervisningen med fokus på lek. (Projektdokumentation)

Reflektion över fas 1

I början av projektet kände vi förskollärare oss en aning förvirrade. Det blev tydligt för oss att aktionsforskning inte är ett färdigt koncept, som en "kurs", utan en pågående och föränderlig process där vi förväntades delta aktivt och påverka det gemensamma arbetet.

Det känns svårt att komma i gång, famlar lite i hur, vad ska vi börja med? Kanske det vore bra med någon litteratur för att starta tankar och idéer. Hur ska vi koppla ihop lek och digitalisering utan att det blir i stället för. Barnen på vår avdelning är i åldern 1 och 2 år, de behöver stöd och ledning av en pedagog. (Förskollärare 1, loggbok)

Att formulera ett önskat läge i början av projektet visade sig vara betydelsefullt för att sedan hitta riktning för arbetet. Träffar där vi tillsammans med handledarna reflekterade kring det vi läst och de omvärldspaningar vi gjort angående digitalisering var viktiga, för att kunna formulera ett önskat läge. Vi erfor det betydelsefulla i att ge processen tid. Även den lästa litteraturen hade betydelse för att lära sig mer om det valda området, vilken syns i nedanstående loggbokscitat som bygger på reflektion över läst litteratur.

[Jag läste i boken] *Utforska digitala verktyg i förskolan* av Anna Thoresson sid.140 [...]: under ett förändringsarbete möts vi av medgångar och motgångar. Men vi ska hamna i motgångar för att förstå våra egna tankar och kunna utvecklas på riktigt. (Förskollärare 2, loggbok)

I slutet av den första fasen byttes den inledande förvirringen ut mot förståelse för vad aktionsforskning kan innebära och att våga lita på processen. Två citat från förskollärarnas loggböcker belyser detta.

Det önskade läget gav oss äntligen en riktning. Fundera på vad ska vi göra utifrån det. Att formulera sig gjorde det tydligt, kan se att utveckling skett. (Förskollärare 3, loggbok)

Viktigt med det önskade läget, nu kan vi värdera vad vi gjort. (Förskollärare 2, loggbok)

Fas 2. Planerar, iscensätter och dokumenterar aktioner

I andra fasen av aktionsforskningsprojektet fokuserades arbetet på att planera, iscensätta och dokumentera aktioner. Dokumentationen utgjorde senare underlag för reflektion och analys. Vi utförde aktioner både med barnen och i lärargruppen. Planeringen av dessa utgick från läroplanen och från läst litteratur. Även om förskollärarna hade ett gemensamt önskat läge gjorde respektive avdelning sina egna aktioner utifrån barnen och förutsättningarna. Aktionerna

för de yngre barnen kunde innebära att projicera bilder på väggen som inspiration för lek, fotograferade konstruktioner, rita analogt och digitalt, skapa digitala sagor samt utforska närmiljön med ett digitalt förstöringsägg. Avdelningen som arbetade med de äldre barnen anordnade aktioner där barnen fick pröva att hantera digitala verktyg som lärplatta, kamera, diktafon och skrivare. De äldre barnen arbetade också med att kritiskt granska både film och foto samt programmering, både analogt och digitalt, i syfte att utveckla den utforskande leken.

Aktionerna i lärargruppen bestod av kollegiala samtal en gång per månad. Vid dessa möten fick vi handledning av forskaren och doktoranden. Rektorn skapade förutsättningar och deltog aktivt i samtalen. Träffarna hade en given struktur där vi processade den undervisning och de aktioner som genomförts och den lästa litteraturen. Till träffarna tog vi med oss erfarenheter och reflektioner från aktionerna. Dessa användes som underlag för samtalsrundor som innebar att en förskollärare i taget berättade om sina erfarenheter och sedan ställde de andra frågor och kommenterade. Efter att alla fått delge sina reflektioner, fått feedback och jämfört erfarenheterna med texter som lästs, spanade deltagarna efter ett gemensamt lärande.

Som dokumentationsverktyg använde vi enskilda loggböcker under hela aktionsforskningsprocessen. Loggboksmetoden *Gjort Lärt Listat ut* (GLL), som är en trespaltsloggbok, användes (Tiller, 2009; Tiller & Gedda, 2017). Under rubriken *Gjort* beskrivs vad aktionen har innefattat, vad som har genomförts. Lärdomar utifrån genomförandet noteras under rubriken *Lärt*. Under rubriken *Listat ut* tar man reflektionen vidare och skriver ner idéer för långsiktiga förändringar. Veckoplaneringen på respektive avdelning användes till att utvärdera och reflektera över aktioner samt att planera för nästa steg. Lärargruppen genomförde också dokumentationer i form av observationer och filmning av kollegors undervisning. Efter observationerna följde reflekterande samtal där vi gav varandra direkt feedback på det som observerats. Ytterligare reflektioner kring observationerna skedde senare i de kollegiala samtalen som genomfördes varje månad. Man får en mer fullständig och mångsidig bild av verkligheten om fler än en person iakttar och reflekterar (Bjørndal, 2018). Detta synliggörs i nedanstående loggbokscitat.

Jag och min kollega såg inte alltid samma saker när vi skuggade varandra. Man uppfattar olika saker beroende av vilken roll man har i situationen. Observera eller leda samlingen.
(Förskollärare 2, loggbok)

Reflektioner över fas 2

Inför projektet befarade vi att tekniken skulle ta över leken, men under projektets gång såg vi att de digitala redskapen i stället berikade leken. När vi i aktionerna introducerade och sedan arbetade med digitala verktyg på olika sätt, väcktes ett intresse bland barnen som ledde till en lust att pröva själv. Efter att barnen fått en introduktion visste de vilka redskap som fanns att tillgå. När vi sedan gjorde redskapen mer tillgängliga för barnen kunde de vara självständiga och på eget initiativ till exempel ta lärplattan och dokumentera sitt bygge, för att sedan ha bilden som inspiration för nya konstruktioner. Att introducera digitala redskap har resulterat i en grupp

med nyfikna barn som visar och lär av varandra, vilket var en utveckling i riktning mot det önskade läget. ”Nu vågar vi ta in tekniken i undervisningen och låta barnen använda den” (Förskollärare 4, loggbok).

En annan viktig faktor var att ge utforskandet tid. Barnen ville göra samma aktion ett flertal gånger. Repetition befäster och fördjupar erfarenheter (Lundgren-Öhman, 2014). Att använda loggbok var ett enkelt och snabbt sätt att dokumentera de erfarenheter som gjordes i projektet. Vi upplevde att den specifika metoden GLL var ett stöd i arbetet och synliggjorde vårt eget lärande. ”Loggbok är vårt reflektionsverktyg, man ser sitt eget lärande” (Förskollärare 4, loggbok).

I analysarbetet såg vi fördelen med att vi använde samma dokumentationsmetod. Det gav oss en gemensam utgångspunkt i samtalen trots att de utgick från olika typer av aktioner som utförts på olika avdelningar. Vi upptäckte att mycket av det upplevda också stämde med det lästa och trots att vi jobbat med barn i olika åldersgrupper så var det många likheter i de olika lärandesituationerna. ”Intressant att vi kan mötas i så givande samtal trots att vi jobbar så olika och med olika åldrar” (Förskollärare 3, loggbok).

Att läsa litteratur bekräftade erfarenheter som vi redan hade, men det gav också stöd, inspiration och idéer till det fortsatta arbetet. Nedanstående utdrag från en loggbok visar på utmaningar och möjligheter med skuggning.

Vi har vågat lämna vår ”Comfort zon” genom att vi skuggat varandra. Skuggning väckte nya frågor men var även en ögonöppnare. Det var svårt att hitta en bra skuggningsfråga, vad den som skuggade skulle titta på. Vi upptäckte att det var viktigt att veta innan skuggningen var man skulle ”rikta sin blick”. Svårt hitta en fråga man ska titta på typ av öppna/stängda frågor. (Förskollärare 2, loggbok)

Fas 3. Analyserar och reflekterar över processen

Den tredje fasen i aktionsforskningsspiralen lyfter analysen och det reflekterande arbetet utifrån den pågående processen. Varje vecka utvärderade och reflekterade vi avdelningsvis över de aktioner som genomförts. Utifrån dessa analyser genomfördes samma aktioner fler gånger eller så skapades nya aktioner som därefter prövades i barngruppen. Vid analysen av vad som hänt utgick vi från det önskade läget.

Den första punkten i barnens önskade läge var att barnen skulle fråga efter digitala verktyg och kunna använda dessa i leken. Genom att presentera digitala verktyg och göra dessa tillgängliga skapades en nyfikenhet och ett intresse bland barnen. Aktionerna gjorde barnen mer medvetna och intresserade, vilket följande loggbokscitat belyser.

Tre barn sitter i bilen och leker att de ska åka i väg. Jag frågar om de vill ha en bild "på väggen"? De väljer en bild på popcorn de ska åka till "popcornfabriken". Det blev en lek som spred sig och upprepades. Inflytande, delaktighet. (Förskollärare 1, loggbok).

Några barn sitter i bilen och leker, dom turas om att köra. Jag projicerar en bild av bilar och en väg på väggen. Det var en liknande lek några dagar tidigare. Ett barn som var med förra gången pekade på väggen och tittade på mig, barnet ser inte nöjd ut. Jag letar upp samma bild som jag hade förra gången. Barnet visar med mimik och ljud att det blev rätt bild. (Förskollärare 2, loggbok)

Genom att tillföra stimulans till leken via digitala verktyg och genom att vara lyhörd inför barnens reaktioner på den införda stimulansen kunde vi stödja de yngsta barnen till delaktighet i leken, men också till att efterfråga digital teknik trots att barnen ännu saknade talat språk. Annan digital rekvisita som barnen efterfrågade var olika typer av musik och inlästa böcker som de kunde leka och dansa till.

Den andra punkten i barnens önskade läge var att kunna "använda digitala redskap åldersadekvat". Efter introduktion fick de äldre barnen möjlighet att själva hantera lärplattan, med förskolläraren som stöd. Barnen frågade efter digitala verktyg och i de fall de stötte på problem tog de hjälp av en kamrat.

En pojke kommer och säger:

– Jag vill se min saga! pekar på QR-kod i sitt eget album. Pedagog letar rätt på iPaden och frågar barnet om den vet vad den ska trycka på.

– Ja, svarar barnet och pekar på en app, tittar på pedagog för att försäkra sig om att det är rätt. Barnet trycker på den och skannar QR-koden, lyssnar på sagan. Kamraten bredvid i soffan tar fram sitt eget album och säger:

– Jag vill höra min saga! Barn 1 hjälper kamraten genom att visa hur man gör. Lyssnar på sagor och när de sen skannar en ny QR-kod stannar iPaden av och pojke 1 säger till pedagog:

– Nu hände det nåt! Det går inte! Pedagog hjälper till, visar. Sen funkar det igen pojke 1 säger:

– Vi ska lyssna på alla sagor och hämtar flera QR-koder att skanna. Sen turas de om. Barn 1 hjälper till då det stannar av som tidigare och "fixar till" De lyssnar på några sagor till, trycker på hemknappen och sen ger pojke 1 pedagog iPaden och säger:

– Varsågod! (Förskollärare 4, loggbok)

Lärplattan är ett lätthanterligt och mångsidigt digitalt verktyg. Med hjälp av dess sökfunktion kunde barnen få svar på frågor som exempelvis hur elefanter låter, och med kamerafunktionen kunde barnen själva dokumentera konstruktioner som de byggt. Barnen använde digital teknik som ett komplement till deras lek och utforskande.

Tre barn leker i stora byggen, när de är klara och vill lämna rummet, frågar de:

- Måste vi städa? Det finns inget material kvar för andra barn att leka med. Barnen frågar:
 - Kan vi fota? Tar kort på sitt bygge, städar sedan för att andra barn ska ta över i stora bygget.
- (Förskollärare 3, loggbok)

Den tredje punkten i barnens önskade läge innebar "Reflekterar över och kritiskt granskar digitala redskap åldersadekvat". Barnen blev introducerade till lärplattans fotofunktion. De granskade sina fotografier och gjorde nya försök om de inte var nöjda med bilden, i syfte att skapa medvetenhet. De fick fundera över om bilden blev "rätt" på samma sätt som de yngre barnen gjorde vid projiceringen av bild på väggen. Allt det man ser på en bild är inte sant och därför fick barnen på ett lekfullt sätt utforska trickfilm genom att bland annat använda så kallad green screen. När vi använde appen green screen och kopplade lärplattan till bildkanonen kunde barnen till exempel trolla bort delar av kroppen. Detta blev ett experimenterade och lek i samspel.

Genom att prova analog och digital programmering fick de äldre barnen även fundera över hur robotar och datorer egentligen kan fungera. Barnen funderade över vilka robotar/maskiner som finns i vardagen som till exempel gräsklipparrobot och roboten som tvättar/tvättmaskinen. Vi konstaterade tillsammans med barnen att robotar inte är levande varelser utan behöver programmeras av människor för att kunna utföra uppgifter. Reflektioner från barnen var att robotarna måste laddas, kopplas i kontakten i väggen eller behöver batteri för att fungera.

Förskollärarna hade två punkter i sitt önskade läge. Den första punkten handlade om att utveckla "vetenskaplig kompetens, vilket innebär att kunna söka, reflektera över och kritiskt granska information och analysera sin praktik". Att fokusera på en fråga och också beforska den leder till medvetna pedagoger som kritiskt granskar sin undervisning utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt. Skuggning var ett bra verktyg för att få syn på den undervisning som bedrevs på de två förskoleavdelningarna. Att en pedagog fanns bredvid och observerade kollegans undervisning, en pedagog som man sedan reflekterade omkring undervisningssituationen tillsammans med, fungerade som en god ögonöppnare. Den som skuggade och den som blev skuggad upplevde ofta situationen olika.

Jag och några barn utforskade förstoringsägget. Kände mig stressad när tekniken strulade, att barnen skulle tappa fokus om jag inte skulle få det att fungera. Medans skuggningspedagogen tyckte jag verkade lugn, att tekniken fort fungerade och att barnen hela tiden var intresserade.

(Förskollärare 2, loggbok)

Anteckningarna från skuggningstillfällena blev också bra reflektionsunderlag till de kollegiala samtalen som fördes en gång i månaden.

Den andra punkten i det önskade läget handlade om att utveckla "digital kompetens, vilket innebär att behärska fler digitala redskap och använda sitt kunnande i undervisningen med fokus

på lek”. Erfarenheter från projektet medförde att vi förskollärare blev säkrare på att hantera de digitala redskapen. Vi vågade släppa taget och blev bättre på att iscensätta lärmiljöer genom att placera de digitala verktygen tillgängliga för barnen. Exempel på digitala verktyg som gjorts tillgängliga för barnen är en låda där barnen kunde hämta lärplattan för att ta egna bilder, QR-koder på sagor som barnen själva kunde scanna av och lyssna på, dator med talsyntes för fri skrivning installerad och en station för att undersöka med förstoringsägget. Trots att man släpper taget om de digitala verktygen är det viktigt att förskollärare finns som stöd och samtalspartner i utforskandet och leken.

Reflektioner över fas 3

Det var bra med en tydlig målformulering, ett önskat läge. Det gjorde att det blev lättare att planera och utvärdera undervisningen. Det var också viktigt att systematiskt reflektera. Genom att problematisera och fundera kring vår undervisning och sedan läsa texter om ämnet och jämföra, ökade vår medvetenhet.

Reflektionerna viktigast, stannar upp funderar ett varv till. Vi ska vara som det utforskande barnet. (Förskollärare 3, loggbok)

För att kunna reflektera gemensamt är det också nödvändigt att det avsätts tid. Det är viktigt att få tid att reflektera. Rektor gav oss förutsättningar för att träffas med den andra avdelningen. Det är viktigt att få tid. (Förskollärare 5, loggbok)

Rektorn har en viktig roll i att skapa och prioritera goda förutsättningar för ett reflekterande och analyserande arbetssätt. Genom att vi som förskollärare får möjlighet att pröva, ompröva, diskutera och kritiskt granska vår verksamhet blir organisationen lärande. Att vi börjar reflektera över om det arbetssätt som vi använder har en vetenskaplig grund kommer att förändra undervisningen. Att reflektera och skriva ner erfarenheterna gör att kunskapen befasts, något som leder till utveckling av yrkesrollen, ökad medvetenhet och lust att utmana sig. Denna reflektion hittar vi stöd för i Skolverket (2022), där det poängteras att beprövad erfarenhet är kunskap som vuxit fram i det vardagliga arbetet när man granskar sin verksamhet. Ett loggbokscitat visar:

Professionens kunskap växer fram när man prövar och omprövar, diskuterar och kritiskt granskar sin verksamhet. Man blir stolt att känna, vi har kunskap. (Förskollärare 3, loggbok)

Att ha en utomstående part att reflektera tillsammans med gör att förskollärare får ytterligare perspektiv på den undervisning som bedrivs, vilket många lyfte i sina loggböcker.

Bra med en extern samtalspartner. (Förskollärare 5, loggbok)

Det är lätt att vara självkritisk, vi lyfter varandra. När vi reflekterar tillsammans regelbundet, ger det tillit till varandra som pedagoger, det skapar en trygg miljö där man vågar utmana sig. Ger positiv feedback. (Förskollärare 4, loggbok)

Fas 4. Sprider lärdomar för fortsatt utveckling

Fas fyra i aktionsforskningsspiralen handlar om att sprida sina lärdomar för fortsatt utveckling. I beskrivet projekt har vi förskollärare delat med oss av projektresultaten till våra kollegor på arbetsplatsträffar. Vidare har vi beskrivit vad vi sett och kommit fram till vid ett seminarium för personer utanför den egna verksamheten där lärare, rektorer och forskare ingick. Tack vare denna presentation har andra förskoleområden visat intresse för att ta del av erfarenheterna från projektet. *Förskoletidningen* (Vallgård, 2022) har besökt en av avdelningarna och gjort en intervju om aktionsforskning och systematiskt kvalitetsarbete (SKA). Som avslutning har vi fem förskollärare skrivit ner vad vi gjort, våra lärdomar, erfarenheter och reflektioner, vilket utmynnat i denna artikel. Arbetssättet vid SKA har många likheter med arbetsgången i ett aktionsforskningsprojekt och därför kommer lärdomar från aktionsforskningsprojektet att kunna användas vid fortsatt systematiskt kvalitetsarbete.

Vi har också spridit våra erfarenheter till vårdnadshavarna genom att kontinuerligt och på olika sätt berätta om vårt aktionsforskningsprojekt. Genom att visa bilder i hallen har vårdnadshavarna dagligen fått ta del av det vi lär oss tillsammans. Med bilderna som stöd har sedan barnen berättat om vad de varit med om. ”Alla är ute när förälder kommer, går in för att ta av ute kläder. Stannar upp och tittar tillsammans på bilder i hallen. Det är så roligt när föräldrarna är intresserad av det vi gör” (Förskollärare 5, loggbok).

Reflektioner över fas 4

Att skriva och berätta för andra är en tidsödande och krävande process. Vi har utmanats och utvecklats genom att formulera det vi gjort och vad vi ville förmedla. Genom att fundera över vad vi egentligen gjort och sätta ord på det vi varit med om, befästs kunskapen i kroppen. Saker som kan vara självklara har vi fått fundera över. Det har varit positivt och lärorikt att få delge andra vad vi varit med om i projektet. Vi har fått positiv respons och det har varit bra att få frågor eftersom vi då har tvingats tänka till ytterligare.

Lärorikt att få tänka en gång till om det man gjort, befäster kunskap och får syn på ny om det man gjort, men jobbigt när man inte är van att formulera sig. Varför tänker jag som jag gör? Var har jag fått den kunskapen? Man lär om sitt eget lärande. (Förskollärare3, loggbok)

Jobbigt få ner på pränt så tydligt så alla förstår, man äger kunskapen men svår att förklara. (Förskollärare 4, loggbok)

Diskussion

Syftet med denna artikel har varit att beskriva ett utvecklingsarbete kring mötet mellan lek och digitalisering i förskolan, men också att utforska om det vi gör på förskolan vilar på vetenskaplig grund. Arbetet har genomförts som ett aktionsforskningsprojekt. Inledningsvis trodde vi att deltagandet i projektet skulle likna en kurs men i stället fick vi skapa vår egen

kunskap genom att vi letade litteratur, läste, provade praktiskt i undervisningen och reflekterade över det vi läst och gjort i praktiken utifrån önskade lägen.

När det gäller den första forskningsfrågan “Hur kan förskollärare utveckla barns lärande i lek med hjälp av digitalisering?” såg vi att digitala verktyg berikar leken och utbildningen i förskolan. Från början fanns det en farhåga hos oss förskollärare att leken skulle försvinna i takt med att vi använde oss av digitala verktyg, men så blev inte fallet. När vi gjorde redskapen tillgängliga kunde barnen vara mer självständiga och en lust att pröva själv väcktes. En annan viktig faktor var att ge utforskande tid, att få prova flera gånger och även tillsammans med andra. För att ge möjlighet till detta tillrättalade vi lärmiljöer, stationer som barnen kunde återkomma till. De digitala verktygen tillförde nya dimensioner i leken och medförde ett lekfullt utforskande. ”Digital kompetens är en rättighet för varje barn och att de därför måste få stöd och guidning av vuxna från tidig ålder så att de inte tvingas lära sig på egen hand med osäkra resultat” (Kjällander & Riddersporre, 2019, s. 298).

Vi har utmanat oss i att göra barnen mer delaktiga i ansvaret för de digitala redskapen, vilket har medfört gemensamt utforskande. I arbetet med lek och digitalisering har vi sett att förskollärarna har en viktig roll som inspiratörer och medforskare för att utveckling ska ske.

Det är emellertid viktigt att vara medveten om att barnens lärande i förskolan inte sker automatiskt bara för att de leker med digitala verktyg, utan förskollärarna behöver finnas med och utmana dem genom att introducera nya lekmiljöer och lekmaterial. (Kjällander & Riddersporre, 2019, s. 32)

När det gäller den andra forskningsfrågan “Hur kan aktionsforskning bidra till förskollärares lärande om sin praktik?” upplever vi att aktionsforskning är en bra metod för att utveckla och få syn på sitt eget lärande. Genom att använda aktionsforskning som metod har vi fått möjlighet att både vara forskningskonsumenter genom att ta del av vad andra skrivit om lek och digitalisering och att vara forskningsproducenter genom att prova och reflektera tillsammans, det vill säga ha en aktiv roll i förskolans kunskapsutveckling (Bergmark & Viklund, 2021). Att fokusera på en fråga och beforska den leder till medvetna pedagoger som kritiskt granskar sin undervisning genom att använda ett vetenskapligt förhållningssätt. Erfarenheter från projektet har medfört att vi pedagoger har blivit säkrare på de digitala verktygen och blivit bättre på att iscensätta lärmiljöer. Det behövs alltså både teknisk och didaktisk kunskap för att genomföra undervisning där lek och digitala verktyg ingår som en naturlig del. ”Vi behöver kunskap om tekniken i sig, förmåga att omsätta både barnens och våra egna erfarenheter av teknik till undervisningssituationer” (Thoreson, 2019, s.141).

I aktionsforskningsprojektet hade alla deltagare samma mål. När vi reflekterade tillsammans regelbundet gav det tillit till varandra som pedagoger och det skapades en trygg miljö där vi vågade utmana oss utifrån varandras konstruktiva feedback. Att ta del av andras synvinklar gav

nya perspektiv. ”Ibland behöver vi hjälp att lyfta blicken för att se allt det som vi faktiskt lär oss under resans gång” (Thoresson, 2019, s.140).

Samverkan med utomstående forskare har tillfört ett utifrånperspektiv på det vi gjort. Genom att pröva, ompröva, diskutera och kritiskt granska formas en lärandeorganisation där våra egna och gemensamma kunskaper växer fram. Att sedan skriva ner våra lärdomar har varit en utmanande process som vi har lärt oss mycket av. Att formulera det vi gjort och lärt har befest kunskaperna.

Vårt uppdrag som pedagoger är att inspirera och utmana barnen att ta ett steg vidare i sitt lärande. Det gäller oavsett om vi använder lego, lärplattan eller en programmerbar robot som verktyg. Vår farhåga att leken skulle försvinna i takt med att vi använde oss av digitala verktyg uteblev. I stället tillförde de digitala verktygen nya dimensioner i leken. En viktig framgångsfaktor för aktionsforskningsprojektet var att det utgick från vårt eget intresse. En fördel är om alla i arbetslaget är med i projektet. Aktionsforskningsprojektet har varit en process som fått ta tid, där rektorn spelat en viktig roll för att möjliggöra detta. Vi hade en bra form för våra träffar och en gemensam utgångspunkt med ett underlag för samtalen på regelbundna och inplanerade tillfällen med en utomstående part. Genom att ha en tydlig struktur med avsatt tid och arbetsuppgifter så var det möjligt att hålla projektet levande trots coronapandemin. Vi känner att vi har synliggjort vår dolda kunskap och ökat vår egen medvetenhet och därmed utvecklats i vår profession.

Referenser

- Bergmark, U., & Hansson, K. (2021). *Skola på vetenskaplig grund i praktiken*. Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bird, J. (2020). “You need a phone and camera in your bag before you go out!”: Children’s play with imaginative technologies. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 166-176.
- Bird, J., & Edwards, S. (2015). Children learning to use technologies through play: Digital Play Framework. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1149-1160.
- Bjørndal C. (2018). *Det värderande ögat* (2 uppl.). Liber.
- Europeiska kommissionen. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office.
- Gulz, A., & Haake, M. (2019). Kan förskolebarn lära sig själva genom att undervisa en digital figur? I S. Kjällander & B. Riddersporre (Red.) *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund* (s. 158–175). Natur & Kultur.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 464–474.
- Kjällander, S. (2019) *Övergripande aspekter av digitalisering i förskolan*. I S. Kjällander & B. Riddersporre (Red.) *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund* (s. 21–38). Natur & Kultur.
- Kjällander, S., & Riddersporre, B. (Red.) (2019). *Digitalisering i förskolan: på vetenskaplig grund*. Natur & Kultur.

- Lundgren-Öhman, U-K. (Red). (2014). *Mediapedagogik på barnens villkor*. Läraryörlaget.
- Marklund, L. (2020). *Digital play in preschools: understandings from educational use and professional learning*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Nilsen, M. (2020). *Barns digitala aktiviteter: samspel mellan barn, lärare och digitala teknologier i förskolan*. Liber.
- Noffke, S.E., & Somekh, B. (Red). (2013). *The SAGE handbook of educational action research*. SAGE Publications.
- Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*. Liber
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning—ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2 uppl.). SAGE Publications.
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiktära forskning. Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning och Lärande*, 12(1), 41–54.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Skolverket. (2022 26 augusti). *Fyra aspekter av digital kompetens*.
<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/fyra-aspekter-av-digital-kompetens#h-Digitalkompetens>
- Tiller, T. (2009). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. Liber.
- Tiller, T., & Gedda, O. (2017). *Gjort –lärt–lurt. Nye verktøy for skolens læringsarbeid*. Universitetsforlaget.
- Thoreson, A. (2019). *Utforska digitala verktyg i förskolan*. Läraryörlaget.
- Vallgård, U. (2022). Digitala lekar ger kvaliteten en skjuts. *Förskoletidningen* (1). Gothia kompetens.
- Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka!* Liber.

”Något vi har gemensamt som ingen annan kan förstå” – om gemensam läsning och litteratursamtal under gymnasietiden

Sara Viklund

Sammanfattning

I denna artikel diskuteras gymnasieelevers erfarenheter av gemensam läsning och litteratursamtal. Studien har genomförts i fyra klasser på studieförberedande program, vilka under hela gymnasietiden genomfört lärarledda texttolkande litteratursamtal en gång i veckan. Utifrån skriftliga elevreflektioner, som analyserats tematiskt, diskuteras i artikeln hur olika dimensioner av lärande framträder i elevers beskrivningar av litteraturundervisningen. Studiens teoretiska referensramar utgår från Biestas (2006, 2011, 2020) beskrivning av utbildningens olika dimensioner. Resultatet visar att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, analysera och diskutera texter samt sin förmåga till metarefleksion. Arbetssättet har haft en samhörighets- och meningsskapande funktion och bidragit till att eleverna, genom att regelbundet delta i tanke- och meningsutbyte, utvecklats på som människor. Eleverna får med sig kunskaper som är viktiga på såväl personlig som samhälls- och nivå och som kan främja elevers deltagande i det demokratiska samtalet. Slutsatser av studien är att såväl läsning av skönlitteratur som litteratursamtal gynnas av kontinuitet samt att elevers förståelse främjas av gemensam bearbetning.

Sara Viklund

Kommundoktorand

Piteå kommun och Umeå universitet

sara.viklund@pitea.se

Inledning

Våren 2021 tog en av mina klasser studenten. Själv hade jag vid det laget arbetat 22 år som svensklärare på gymnasiet och vinkat av många klasser som sprungit i väg med vita mössor över skolgården. Alla klasser som upplöses lämnar någon form av tomrum efter sig, men när den här klassen gjorde sig redo för utspring kändes det ändå särskilt speciellt. Jag hade varit deras svensklärare i tre år, och en lektion varje vecka under hela gymnasietiden hade ägnats åt att diskutera romaner vi läst. Under sin gymnasieutbildning hade eleverna läst och diskuterat 18 romaner och därigenom fått tillgång till ett eget litterärt universum. Jag hade varit med från de första stapplande samtalen i årskurs 1 till de, i mina ögon, betydligt mer avancerade diskussionerna i slutet av årskurs 3. Jag kunde fortfarande minnas deras skeptiska ansikten i början av årskurs 1. ”Hur länge ska vi hålla på med det här? Hur många böcker ska vi egentligen läsa?” När vi nu träffades i klassrummet på studentdagen hade jag fått möjlighet att köpa in en personligt utvald bok till var och en av eleverna och jag hade lagt ned stor möda på att välja en bok som skulle passa, utmana eller inspirera dem. Jag tyckte verkligen att jag under denna tid lärt känna eleverna som läsare.

Det jag upplevde den dagen var inte unikt för mig och mina elever, utan i flera klassrum på skolan utspelade sig liknande scener. Det hela hade börjat med ett aktionsforskningsprojekt 2018–19, där 15 klasser på skolan, tillsammans med sina svensklärare och forskare, under en termin utforskade regelbundna texttolkande litteratursamtal (Hultin, 2006) som arbetssätt. Aktionsforskningsprojektet, som finns beskrivet i boken *Litteratursamtalets pedagogik* (Bergmark & Viklund, 2020), fick stor betydelse för litteraturundervisningen på skolan. Efter projektet fortsatte vissa av lärarna med regelbundna litteratursamtal och våren 2021 var det flera klasser som arbetat på detta sätt under hela gymnasietiden. Att vi lärare valde att fortsätta arbeta med litteratursamtal visar att vi såg stora förtjänster med arbetsformen, men vad tyckte egentligen våra elever? Hur såg de på sitt lärande och sin utveckling efter tre års läsning och litteratursamtal? För att fånga elevernas perspektiv samlades skriftliga reflektioner in från fyra av skolans avgångsklasser innan de lämnade skolan, viftande sina vita mössor och med varsin bok i handen. Syftet med denna artikel är att diskutera gymnasieelevers erfarenheter av regelbunden läsning och litteratursamtal under gymnasietiden samt att bidra med kunskaper om hur elever ser på det lärande som sker i samtalen. Vilka dimensioner av lärande framträder i elevers beskrivningar av litteraturundervisningen?

Läsning och litteraturundervisning i skolan

Litteraturläsning har av tradition haft ett starkt fäste inom svenskämnet, även om fokus för litteraturundervisningen har varierat. GY11 (Skolverket, 2011a) och LGR11 (Skolverket, 2011b) innebar starkare styrning av arbetet med skönlitteratur och den litteraturvetenskapligt inriktade analysen fick företräde framför mer erfarenhetsbaserad läsning (Johansson, 2015).

Forskare (Lundström et al., 2011; Nordberg, 2017) pekar på att utvecklingen av litteraturundervisningen i en mer mätbar riktning riskerar att begränsa lärares möjligheter att bedriva en engagerande undervisning om skönlitteratur. Wintersparv (2021) visar att en mer instrumentell inställning till litteraturundervisning har fått genomslagskraft bland svensklärare på gymnasiet efter GY11, även om enskilda lärare försöker ge utrymme för estetiska aspekter och skapa engagemang för skönlitteratur, trots styrdokumentens fokus på mätbarhet och måluppfyllelse.

För att utveckla god läskompetens pekar OECD (2021) på flera viktiga faktorer: användande av lässtrategier, läsning av skönlitteratur och andra längre texter samt läsengagemang. Dessa faktorer påverkar också varandra; bland annat visar forskning (Erixon & Löfgren, 2020) att fokus på lässtrategier riskerar att göra läsningen fragmentiserad och instrumentell, vilket kan ha negativ inverkan på elevers läsengagemang. Enligt Nordberg (2014, 2017) uppfattar svenska gymnasieelever skolläsningen som ointressant, mekanisk och uppgiftsfokuserad, medan däremot fritidens fiktionsläsning associeras till avkoppling, verklighetsflykt och vidgade perspektiv.

Läsning av skönlitteratur utgör en liten del av svenska ungdomars fiktionskonsumtion (Lundström & Svensson, 2017). En förklaring till att ungdomar säger sig läsa lite kan enligt Nordberg (2014) vara att de varken inkluderar skolläsning eller digital läsning när de beskriver sina läsvanor. Rapporter visar emellertid att unga idag läser allt mindre (Nyberg, 2020; SOU 2018:57; Statens medieråd, 2021), samtidigt som fler ungdomar uppger att de skulle vilja läsa mer (Statens medieråd, 2021). En undersökning om ungas läsvanor (Tattersall et al., 2022) pekar på ett möjligt trendbrott, då resultatet visar att läsning av tryckta böcker ökat bland unga vuxna (16–29 år). Tänkbara orsaker till den ökade läsningen i åldersgruppen tros vara ”BookToks” (boktips på TikTok) och influencers på andra sociala medier, ett ökat behov av sysselsättning under pandemin samt att läsning kan mildra känslor av ensamhet eller stress.

Skönlitteratur som läses i skolan kan analyseras på olika sätt: skriftligt, muntligt, enskilt och i grupp. I svenska klassrum är litteratursamtal en populär form för gemensam analys och många lärare har inspirerats av Chambers (2011) modell för samtal om böcker. Forskare betonar att litteratursamtal har stor potential, till exempel genom elevers positiva inställning till arbetssättet (Tengberg, 2011), en ökad litterär förståelse (Langer, 2017; Varga, 2017) och möjligheten att i samtalen skapa balans mellan olika läskompetenser (Nordberg, 2017). Samtidigt identifieras också en rad utmaningar med arbetsformen. Tidsbrist och organisatoriska svårigheter (Tengberg, 2011), synkroniseringsproblem när elever befinner sig på olika platser i texterna (Eriksson Barajas, 2002), brist på klassuppsättningar (Mossberg Schüllerqvist, 2008) och problem att bedöma elevernas kunskaper (Bommarco & Parmenius Swärd, 2012) är svårigheter som kan få lärare att välja bort litteratursamtal. Andra hinder kan relateras till val av litteratur (Lundström, 2007; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Svensson, 2011). Lärarens roll i samtalen innebär ofta en svår balansgång: att leda samtalet utan att ta för stort talutrymme, att

öppna upp för olika perspektiv på texter utan att för den skull acceptera uppenbara feltolkningar (Tengberg, 2011) samt att skapa jämvikt mellan tystlåtna och mer utåtriktade elever (Rosenblatt, 2002). Gynnsamt för litteratursamtal är bland annat symmetriska relationer mellan elever och lärare (Tengberg, 2011), en trygg och tillåtande miljö (Langer, 2017) och elevers medvetenhet om interaktionsteknik (Hesslow, 2019). Skolans roll som mötesplats betonas i forskningen (Biesta, 2006; Molloy, 2002) och eftersom litteratursamtal utgör en arena för tankeutbyte och diskussion kan arbetsformen stödja skolans demokratiska uppdrag, samtidigt som det lärande som sker i samtalen bidrar till att uppfylla skolans kunskapsuppdrag.

Teoretiska utgångspunkter

För att belysa olika dimensioner av lärande har jag använt mig av utbildningsfilosofen Gert Biestas (2006, 2011, 2020) modell där utbildning har tre olika, delvis överlappande, dimensioner (figur 1).



Figur 1. Utbildningens dimensioner (Biesta, 2011).

Den kvalificerande dimensionen innebär att elever genom utbildningen får med sig kunskaper och färdigheter som är användbara i framtida studier, yrkes- och samhällsliv. Med socialiserande dimension menas att elever genom utbildningen socialiseras in i en kulturell och politisk ordning, till exempel de normer och värderingar som präglar läroplanen. Subjektifiering är enligt Biesta (2006) utbildningens allra viktigaste dimension, eftersom den syftar till att elever ska bli till som människor och hitta en egen röst att lägga fram sina tankar med. De ”bryter in i världen’ som unika, individuella varelser” (Biesta, 2006, s. 35) och får möta andras reaktioner, vilket förutsätter att utbildningsinstitutioner erbjuder arenor för tankeutbyte. Att ge elever möjlighet att möta världen, sig själva i relation till världen och bearbeta dessa möten tar tid. Biesta (2020) beskriver att “skolor behöver erbjuda denna möjlighet att sakta ned, att försöka, att misslyckas, att försöka igen och misslyckas bättre” (s. 98, min översättning). Subjektifiering betyder enligt honom frihet – frihet att agera eller låta bli att agera – inom de begränsningar som livet tillsammans med andra i ett demokratiskt samhälle innebär. Biesta (2011) är kritisk mot dagens mättningsfokuserade och resultatstyrda utbildningssystem, som han menar gynnar kvalificering på bekostnad av socialisation och subjektifiering.

Metod och genomförande

Eleverna i de fyra klasser (totalt 64 elever) som deltog i denna studie gick tredje året på studieförberedande program (samhällsvetenskapliga programmet, ekonomiprogrammet och estetiska programmet). Orsaken till att enbart studieförberedande gymnasieprogram ingick är att bara på dessa utbildningar läser alla elever svenska under hela gymnasietiden. Eleverna deltog i årskurs 1, 2018–2019, i ett aktionsforskningsprojekt. När detta avslutades fortsatte eleverna att kontinuerligt arbeta med läsning av gemensamma verk och bearbetning av texter genom litteratursamtal. Klasserna läste olika romaner, men inom respektive klass lästes och diskuterades samma verk. Samtalen genomfördes en gång i veckan i grupper om 8–15 elever. Läraren deltog i alla samtal och inga skriftliga uppgifter av litteraturanalytisk karaktär gavs annat än i undantagsfall. Vilka romaner som lästes begränsades till tillgängliga klassuppsättningar, men utifrån dessa valde lärare och elever texter tillsammans. Till en början fanns det alltid en uppgift kopplad till veckans läsning, men i takt med att eleverna blev vana vid arbetsformen minskade uppgifternas betydelse. Under veckans övriga svensklektioner arbetade klasserna med andra delar av ämnesinnehållet. Ett läsår omfattar ca 40 veckor, vilket innebär att varje elev i studien under sin gymnasietid genomfört ca 100 litteratursamtal. Eleverna fördelade sig enligt nedanstående (tabell 1):

Tabell 1. Fördelning av deltagande elever utifrån program.

Program	Antal elever
Samhällsprogrammet åk 3, två klasser	30
Ekonomiprogrammet åk 3	17
Estetprogrammet åk 3	17

I slutet av vårterminen i årskurs 3 fick eleverna möjlighet att skriftligt reflektera över sina erfarenheter av gymnasiets litteraturundervisning. Alla elever utgick från samma frågor, vilka hade konstruerats av mig och distribuerats av undervisande lärare. Orsaken till att skriftliga reflektioner användes var att alla elever som ville skulle få komma till tals, vilket inte hade varit möjligt genom exempelvis intervjuer. Då skrivande tar längre tid än talande ges skribenten dessutom möjlighet att reflektera och revidera sina tankegångar (Dysthe, 1993). En nackdel med skriftliga reflektioner är att det inte är möjligt att ställa följdfrågor eller be informanterna att utveckla resonemanget.

Eleverna informerades om studien och om att inlämnade texter skulle användas i en studie. Eftersom deltagande var frivilligt och anonymt utgick inga påminnelser, vilket sannolikt påverkade deltagandegraden negativt. För att uppmuntra deltagande fick eleverna skriva på lektionstid och lämna in anonymt via en digital plattform. Frågorna krävde inte utförliga svar. Ändå finns en risk att elever som är positiva till arbetsformen och har lätt att uttrycka sig

skriftligt deltog i större utsträckning. En tänkbar förklaring till att positiva synpunkter är överrepresenterade i resultatet är att negativt inställda elever kan ha valt att avstå medverkan i studien.

Reflektionstexterna överlämnades till mig för analys, vilken genomfördes i flera steg inspirerade av Braun och Clarke (2006). Först läste jag igenom alla skriftliga reflektioner för att bilda mig en initial förståelse av innehållet. Därefter närläste jag materialet för att generera koder, som först sorterades grovt med utgångspunkt i Biestas (2006, 2011, 2020) olika dimensioner av lärande. Sedan fördes koderna samman under olika tentativa teman, som granskades i relation till materialet innan de slutligen fastställdes.

Studien genomfördes i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) rekommendationer. Då studien bedrevs i en tidigare namngiven kontext kan deltagarnas anonymitet inte garanteras, men genom att inte skriva ut elevernas program i anslutning till citaten reduceras risken att elevutsagor går att koppla till särskilda klasser eller lärare. Att bedriva studier i den egna praktiken är förknippat med vissa utmaningar, till exempel svårigheter att skapa distans och kritiskt granska studieobjektet (Närvänen, 1999). Om man är medveten om och uppmärksam på förgivettaganden kan emellertid förförståelse och kontextuell kunskap om det studerade innebära fördelar (Ely et al., 1993; Hansson, 2014). Resultatet analyserades först efter att eleverna lämnat skolan, vilket gör att eleverna inte längre befann sig i en asymmetrisk maktrelation gentemot sina lärare.

Resultat och analys

Nedan presenteras resultatet med utgångspunkt i de teman jag har identifierat i materialet.

Kvalificering

Gällande kvalificering kan följande teman urskiljas: *att förstå, analysera och diskutera texter* samt *att metareflektera*.

Att förstå, analysera och diskutera texter

I elevernas utsagor framkommer att de anser sig ha utvecklats som läsare.

Jag har märkt att det har blivit lättare för mig att läsa och förstå handlingar och budskap i olika texter [...]. Det känns som att min läsförståelse har utvecklats enormt jämfört med tidigare år då jag knappt läst någonting.

Eleven i citatet uppmärksammar att hen blivit bättre på att förstå både innehållet i texterna och tanken bakom dem. Eleverna beskriver även att de har blivit bättre på att tolka texter ur olika perspektiv och se mönster. ”Man lär sig också att reflektera och analysera mer och mer när vi diskuterar det vi läst.” Den språkliga förmågan utvecklas, vilket enligt eleverna syns genom ökat ordförråd och bättre meningsbyggnad. Vidare lyfter elever att såväl läshastighet som flyt

har förbättrats. Många elever konstaterar att de utvecklat sin förmåga att prata inför andra och att delta i samtal.

När vi började med boksamtal i ettan tyckte jag att det var väldigt jobbigt att behöva prata öppet inför en grupp. Det har nog alltid varit en utmaning för mig att ha boksamtalen men jag tycker att det har blivit enklare och enklare genom åren. Jag tycker att jag definitivt kunde prata mer öppet i slutet än vad jag kunde i början.

Trots att samtalen har varit ansträngande hela tiden noterar eleven i citatet ovan att framsteg ändå har gjorts.

Att metareflektera

Eleverna reflekterar över sin utveckling och orsakerna till den förbättrade läsförståelsen. De har exempelvis börjat analysera texter redan under själva läsningen i stället för att läsa ut boken innan analysen påbörjas. Elever betonar samtalets betydelse för att tillsammans kunna ”reda ut missförstånd” och fördjupa förståelsen av texterna. ”Man har fattat olika saker vilket gör att man kan förklara för varandra. Den samlade kunskapen blir då tillräcklig för att kunna vidare analysera och diskutera boken.” Eleverna uppskattar att olika tolkningar av texter synliggörs i litteratursamtalen och menar att detta är betydelsefullt för deras utveckling. Intryck från samtalen formar deras fortsatta läsning.

Elevernas kännedom om lässtrategier blir synlig i utsagorna. ”I stället för att ta orden som de står har jag lärt mig att läsa mer mellan raderna.” Av citatet framgår att eleven medvetet gör inferenser (att tolka in även sådant som inte står direkt utskrivet). En annan elev beskriver att ”alla har blivit bättre på att ställa frågor om boken om vad som har hänt och om vad som ska hända”. De arbetar gemensamt med att hitta ledtrådar, göra förutsägelser och flera elever framhåller att de blivit mer observanta. ”Dessutom blir man en mer uppmärksam läsare då man vet att små detaljer kan vara viktiga inför diskussionerna.” Här tydliggörs hur läsning och samtal kan påverka varandra.

Utsagorna vittnar också om elevernas medvetenhet om samtalstekniker och interaktionsmönster. Att lyssna på varandra, ställa följdfrågor och bygga vidare på andras tankar framhålls som viktigt för ett fördjupat samtal och eleverna uppvisar kännedom om turtagningssignaler. ”Ett gott klimat kännetecknas av att alla i rummet känner varandra och ser till att ge respons till den som talar. Detta genom kroppsspråk och ansiktsuttryck. Då vågar man också prata om man får positiv respons tillbaka.” Citatet visar att eleven är medveten om återkopplingens betydelse i kommunikationssituationen. Värdet av att vara en god lyssnare betonas särskilt. En elev skriver: ”Jag har även lärt mig att lyssna mer, och försöka att inte ta över samtalen lika mycket.” Här framgår att eleven reflekterar över balansgången mellan att tala och lyssna och utmaningen i att delta aktivt i samtalet utan att ta över. En annan elev beskriver svårigheter med att fördela talutrymmet så här: ”Det krävs helt enkelt att man förstår att samtalet gäller en hel grupp där man är medveten att hela gruppen ska få prata.”

Att eleverna i så stor utsträckning reflekterar över sitt eget lärande är i sig betydelsefullt för deras utveckling. De förbättrade kunskaper de beskriver är till viss del oberoende av kontext och inrymmer även en mer generell dimension. Utvecklad läsförståelse ses av eleverna som värdefull i andra skolsituationer, förbättrade språkliga färdigheter beskrivs som användbara vid eget skrivande och utvecklade retoriska kunskaper betraktas som möjliga att tillämpa i andra ämnen och kontexter. Förmågan att göra metareflectioner, använda strategier och analysera kan underlätta elevernas fortsatta studier, och i elevernas utsagor finns flera exempel på att de anser att kunskaperna är överförbara till sammanhang även utanför skolan. ”Att diskutera olika ämnen från olika perspektiv har jag kunnat använda i verkliga livet och även i andra skoluppgifter.” I citatet framträder en bild av skolan som något som är skilt från livet i övrigt. Liknande resonemang finns hos en annan elev: ”Dessutom lär man ju sig att diskutera och lyssna på andra vilket har stora fördelar för framtiden både i vidare plugg och i arbetslivet såväl som på fritiden.” Detta citat indikerar att eleven ser litteratursamtalen som en möjlig brygga mellan skolkunskap och vardagskunskap; att sådant elever lär sig i skolan också kan vara till nytta på elevernas lediga tid.

Eleverna reflekterar även över hur lärarens agerande påverkar de diskussioner som förs. Lärarens roll i samtalen har enligt flera elever förändrats genom åren:

I ettan var vår lärare tvungen att leda samtalet och ställa frågor och hitta på uppdrag som vi skulle göra till kommande veckas läsning. Idag så sköter vi samtalet själva och vår lärare får knappt någon syl i vädret. Vi behöver heller inte ha speciella uppdrag på samma sätt utan diskuterar ändå allting som skett i boken.

Elevernas självständighet i samtalen lyfts fram som betydelsefull. ”För det är inte kul om det är en strikt ram man ska förhålla sig om både läraren och eleverna vet att eleverna är kapabla att diskutera själva. Det är inte roligt att bli behandlat som ett barn.” Här framgår att eleverna betraktar sig som förmögna att föra samtalet framåt utan ledande frågor samt att en symmetrisk relation mellan lärare och elever eftersträvas.

Socialisation

Nedan presenteras litteratursamtalens socialiserande funktion under temana *att svetsas samman som grupp* och *att bli en läsande person*.

Att svetsas samman som grupp

Bland eleverna råder näst intill enighet om att mötena kring gemensamt lästa texter har haft stor betydelse för klassammanhållningen.

Jag tror att vi lärt känna varandra bättre, blivit mer bekväma med varandra. Det känns väldigt sällan spänt eller stelt. Jag upplever det som den mest avslappande lektionen på hela veckan. Alla kommer som de är och vi pratar om det vi läst eller inte läst, det spelar ingen roll om man inte förstått eller känner sig förvirrad alla är lika delaktiga ändå.

Eleven i citatet ovan beskriver att samtalen innebär gemenskap och trygghet. Att de har lärt känna varandra och fått förståelse för varandras åsikter har haft positiva effekter för skoltillvaron även utanför svenskämneskontexten.

Under andra lektioner pratar man inte med varandra på samma sätt eftersom alla jobbar med sitt. Och även fast vi bara diskuterar böcker i litteratursamtalen kan allas tankar och delaktighet säga en hel del om hur dom är som individer. På något sätt känns det som att man lärt känna varandra mer av samtalen, vilket gör tillvaron i andra lektioner lite roligare.

I skolsammanhang utgör samtalen ett annorlunda inslag, något som inte riktigt liknar den övriga undervisningen och flera elever beskriver litteratursamtalet som ett välkommet avbrott under skolveckan.

Det är också skönt att få en ”paus” i plugget och diskutera böcker som tar fokus från all stress och man har inte samma prestationsångest inför litteratursamtalen som i andra uppgifter. Det är helt enkelt en ganska fri stund där man får reflektera och diskutera.

Av citatet framgår att samtalen kan bidra till att minska skolrelaterad stress. Ändå har samtalen om böcker pågått även utanför klassrummet, på raster och hemma.

Till och med på fritiden kan man dra referenser till dessa verk. Om man läser en bok på fritiden har man oftast ingen att diskutera boken med men nu har man 30 andra att göra de med. De känns som en enda stor bokklubb.

När den gemensamma referensbanken växer svetsas klassen samman ytterligare. ”Att ha läst så pass många böcker tillsammans blir också något vi har gemensamt som ingen annan kan förstå.” Detta citat kan tolkas som att den gruppstärkande funktionen tilltar i takt med att fler romaner läses.

Att bli en läsande person

Flera elever inkluderar ett läsande jag i bilden av vem de själva är eller förväntar sig att bli. ”Jag har lärt mig att det kan vara kul att läsa och att jag klarar av att läsa ut en bok, det trodde jag aldrig innan att jag skulle orka.” Även om många, i likhet med eleven i citatet ovan, upplever läsningen och samtalen som något lustfyllt finns också exempel på elever som beskriver regelbunden läsning som något tråkigt och periodvis stressigt: ”För mig har uppgiften känts meningslös, och då är det desto värre att det är något som måste göras varje vecka.” För dessa elever blir kontinuiteten något som förvärrar situationen. Bland dem som uppskattar arbetsformen beskriver flera att de har börjat läsa mer. ”Jag tycker att det kan vara roligt till och med, vilket jag absolut inte tyckte före gymnasiet. Nu brukar jag läsa böcker på egenhand vilket jag aldrig gjorde förr.” Här har det lustfyllda i läsningen bidragit till att eleven läser mer också utanför skolan. ”Jag blivit betydligt mer intresserad av litteratur och kommer glatt fortsätta läsa på min fritid även efter gymnasiet.” I ovanstående citat framträder bilden av en elev som redan

börjat läsa mer på fritiden och tänker fortsätta med det. Andra tror att de kommer att börja läsa mer efter gymnasiet:

Jag vill gärna läsa mer men har inte mycket tid till det med tanke på allt plugg, men gärna efter gymnasiet vill jag bocka av flera böcker från min lista. Jag vill gärna också hitta kompisar med samma intresse som vill dela deras åsikter om böcker som jag läser, möjligtvis genom en bokklubb eller liknande.

Denna elev har utformat en lista över sådant som hen vill läsa i framtiden. Förutom att hen ser sig som en läsande person finns viljan att också skapa sig ett nytt läsande sammanhang, en läsgemenskap som kan ersätta den som funnits under gymnasietiden. En annan elev beskriver läsningen som ett mer avlägset framtidsprojekt:

Jag skulle fortfarande aldrig gå och låna en bok i biblioteket för att sitta och läsa hemma men jag tror att det kommer, jag är bara inte riktigt där än. Eftersom jag har lärt mig att det faktiskt är ganska kul att läsa böcker tror jag att jag kommer läsa mer när jag blir äldre.

Genom litteraturundervisningen har eleverna också blivit del av en större läsgemenskap. Flera elever betonar att klassikerläsning gett dem tillträde till ett nytt sammanhang, med vidgade referensramar och relationer till litteraturhistoriens kända verk, även om dessa möten inte varit odelat positiva.

Jag minns när vi hade boksamtal för *Wuthering Heights* och vi ritade upp släkträdet med alla namn på tavlan och man insåg vilken soppa med likadana namn och flertalet smeknamn per person det var. Hjärngympan var brutal. Att sen känna att vi klarade av att läsa den tillsammans och att man faktiskt hade förstått boken var fantastiskt.

Citatet ovan visar på att introduktionen till litterära klassiker kan vara utmanande, men också på hur omvälvande det kan vara att tillsammans lära sig att bemästra sådant som initialt känns för svårt.

Att eleverna har hittat sätt att integrera skönlitterär läsning i tillvaron är uppenbart och de betonar vikten av regelbundenhet, struktur, rutin och tydliga förväntningar.

Det bästa har varit att man har "tvingats" till att läsa böcker varje vecka, jag hade aldrig annars läst så här mycket om det inte vore för att vi var tvungna. Jag har även läst böcker som jag aldrig annars skulle ha läst och det har varit böcker som jag i efterhand tycker är jätteviktiga att ha läst. Litteratursamarbete har gjort att man ville läsa så att man skulle kunna vara delaktig i diskussionerna och kunna komma med egna tankar.

I citatet framställs läsningen som ett tvång och den beskrivningen återkommer i flera elevutsagor. Däremot förefaller många betrakta tvånget som något positivt eftersom det fått dem att verkligen läsa. Vissa elever läser också för att de känner ett ansvar gentemot klasskamraterna. "Om man inte läst boken i tid så blev inte diskussionerna lika mångsidiga och det gick ut över alla." Att få samtala om det lästa utgör en drivkraft: "Samtalen gör att folk som

annars inte hade läst, vill läsa för att kunna delta i diskussionerna. Det blir en motivationskälla att ha litteratursamtal om böckerna. Alla vill läsa.”

Subjektifiering

De subjektifierande aspekterna av elevernas lärande inrymmer temat *att lägga fram sina tankar för världen och möta andras respons*.

Att lägga fram sina tankar för världen och möta andras respons

Genom samtalen får eleverna varje vecka möjlighet att presentera sina tankar och tolkningar för andra och får möta andras reaktioner på det sagda. En elev skriver: ”Man vill känna att det finns utrymme för en att dela med sig av sina tankar men också att någon svarar på dom.” Eleverna uppskattar mötet mellan olika tolkningar och perspektiv och ser detta som en av de stora vinsterna med samtalen. ”När man får höra andra perspektiv på samma bok skapas nya egna tankar och idéer så man kan läsa vidare i nya dimensioner.” Att bemöta och ifrågasätta varandras inspel betraktas som tillåtet och stärkande för samtalet.

Samtalen som mötesarena har erbjudits regelbundet under tre års tid, och den utveckling som beskrivs i elevutsagorna tyder på att kontinuiteten är gynnsam för möjligheterna till subjektifiering. Flera elever beskriver att de med tiden i större utsträckning vågat presentera sina åsikter även då andra tycker annorlunda och att de i allt större utsträckning vill ta plats i samtalen.

Diskussion

Elevutsagorna visar att regelbunden läsning och litteratursamtal möjliggör lärande på intellektuell, social och personlig nivå. Utbildningens kvalificerande dimension har uppfyllts genom att eleverna utvecklats som läsare och förbättrat sin diskussionsförmåga. Elevernas tankar om sitt eget och klasskamraternas lärande visar också på metareflektande och medvetenhet om strategier. Genom samtalen har de socialiserats in i olika läsande sammanhang; dels i klassens läsgemenskap, som har en tydligt samhörighetsskapande inverkan, dels i en större gemenskap av läsare med kännedom om och relation till centrala litterära verk. De har också fostrats in i en läsande tillvaro, där läsning blivit en naturlig rutin. Eftersom läsningen bland unga enligt många studier (Nyberg, 2020; SOU 2018:57; Statens medieråd, 2021) sjunker är det särskilt betydelsefullt att många elever i denna studie har införlivat läsning i sin självbild och upplever läsengagemang. Att flera elever uttrycker att de uppskattar att de tvingas läsa går i linje med rapporten *Unga och medier* (Statens medieråd, 2021) som visar på en vilja hos ungdomar att läsa mer än de faktiskt gör.

Enligt Biesta (2006, 2011) bör utbildningen erbjuda arenor där elever kan bli till som människor. Att litteratursamtalen utgjort en sådan plattform under gymnasietiden visar sig

tydligt i elevernas utsagor. Eleverna beskriver samtalen som en paus, en frizon, där lärande sker i en lugn, avslappnad och trygg miljö. Den utveckling många elever beskriver indikerar att samtalskontinuitet möjliggjort en progression som är svår att åstadkomma i dagens stofffrängda och resultatfokuserade svenskämne. Socialisation och subjektivering kan delvis uppfattas som överlappande. Som jag läser Biesta handlar emellertid socialisering om att socialiseras in i ett kulturellt och politiskt system och utveckla en identitet, medan subjektivering fokuserar på *vad* individen gör med sin identitet, *hur* hen reagerar på det hen möter i världen och väljer att agera eller inte agera. Biesta (2020) betonar frihetens betydelse för subjektivering, och det kan diskuteras huruvida denna form av litteraturundervisning präglas av frihet. Eleverna påtalar tvärtom att de betraktar läsningen som ett tvång, om än ett uppskattat sådant, och samtalen kännetecknas bara delvis av frihet. Friheten ökar när diskussionerna utvecklas och samtalen blir mindre styrda, eftersom elevernas möjligheter att avgöra *om* och i så fall *hur* de väljer att agera i samtalet ökar. Att eleverna värdesätter den ökade friheten går i linje med Nordbergs (2014, 2017) forskning där skolläsningen ofta beskrivs som alltför uppgiftsfokuserad. Med friheten kommer också en mer symmetrisk relation mellan lärare och elever och precis som hos Tengberg (2011) är detta något som eleverna i denna studie uppskattar. Genom att samtalen genomförts varje vecka under tre års tid utgör de ett ovanligt inslag i dagens skola, där den sortens långsiktighet sällan får utrymme. Tidsaspekten är ett av de viktigaste inslagen i samtals subjektiverande funktion; att hitta sin egen röst tar tid och kan kräva många försök, vilket blir möjligt genom upprepade samtal.

De sociala vinsterna som samtalen bidrar till kan påverka hela skolsituationen till det bättre och därmed få betydelse för elevernas kunskapsinhämtning i ett större perspektiv. Kunskaperna som eleverna tillägnat sig är dessutom i stor utsträckning användbara utanför skolans litteratursamtalspraktik. Exempel på sådana kunskaper är elevernas utvecklade läs- och samtalskompetens. Insikten om att alla texter kan tolkas på olika sätt öppnar upp för ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt. Tillsammans med en utvecklad förmåga att metareflektera kan de nyvunna kunskaperna hjälpa eleverna att avancera i utbildningssystemet och ta makten över sitt eget lärande. Det lärande som sker i samtalen är synligt och kontinuiteten gör det möjligt för eleverna att lära av varandra och att reflektera över såväl individuell som kollektiv utveckling. Elevernas användande av lässtrategier i lässammanhang som upplevs som meningsfulla indikerar att arbetssättet erbjuder en möjlighet att, som lärarna i Wintersparvs (2021) studie, skapa utrymme för läsengagemang även i en mer instrumentell och målstyrd litteraturundervisning. Det är intressant att notera att eleverna också lyfter fram att de kunskaper de utvecklat inte bara är användbara utanför litteraturundervisningen utan också utanför skolan, i det som beskrivs som det verkliga livet. Kanske kan detta skapa ytterligare mening med läsningen och samtalen för de elever som uppskattar arbetsformen.

Man kan förstås fråga sig om det lärande som eleverna beskriver hade kunnat åstadkommas på andra sätt än genom läsning av och samtal om just skönlitteratur. Hade läsning av sakprosa lett

till samma resultat? Eftersom denna studie enbart fokuserar skönlitterär läsning går det inte att svara på den frågan utifrån befintligt empiriskt material, men den vore intressant att undersöka i en annan studie. Det är möjligt att det skulle vara svårare att väcka elevernas engagemang för arbetsformen utan det skönlitterära berättandets förmåga att skapa spänning och beröra läsaren, men det krävs ytterligare studier för att få svar på det. Det som går att konstatera är att litteratursamtalen tycks främja elevernas vilja och förmåga att presentera sina tankar för världen och kanske kan skönlitteraturen hjälpa eleverna att hitta och forma sin egen unika röst för att också ha något att säga.

Slutsatserna är att regelbundna litteratursamtal har en positiv inverkan på elevernas kunskapsutveckling, genererar kunskaper som är användbara både inom och utanför litteratursamtalspraktiken samt ger eleverna makt över sitt fortsatta lärande. De förtjänster med arbetssättet som framkommer i studien talar för att det finns skäl till att låta såväl läsning som samtal utgöra kontinuerliga inslag i undervisningen. Att många elever uppfattar läsningen och litteratursamtalen som både engagerande och utvecklande gör det motiverat att avsätta tid varje vecka till samtalen. De kunskaper eleverna tar med sig är betydelsefulla på såväl personlig som samhällelig nivå. För att verka i ett demokratiskt samhälle är det viktigt att kunna förstå och kritiskt granska texter, att lyssna på andra och försöka förstå deras perspektiv samt att själv ta ställning och våga, vilja och kunna presentera sina tankar för omgivningen. Biesta (2006) menar att demokratins stora utmaning är att leva tillsammans med andra som inte liknar oss. Eleverna i denna studie har övats i just detta vecka efter vecka, år efter år.

Referenser

- Bergmark, U., & Viklund, S. (202). *Litteratursamtalets pedagogik: relationer, lärande och utveckling. Utudentlitteratur.*
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: demokratisk utbildning för en mänsklig framtid.* Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Liber.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Bommarco, B., & Parmenius Swärd, S. (2012). *Läsning, skrivande, samtal: textarbete i svenska på gymnasiet.* Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss.* X Publishing.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway.* [Doktorsavhandling, Tromsø: University of Tromsø].
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken: cirklar inom cirklar.* Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K. (2002). *Life and fiction: on intertextuality in pupils' booktalk.* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].

- Erixon, P-O., & Löfgren, M. (2020). The marginalisation of literature in Swedish L1: A victim of socio-political forces and paradigmatic changes. I B. Green & P-O. Erixon (Red.) *Rethinking L1 education in a global era* (s. 133–155). Springer.
- Hansson, K. (2014). *Skola och medier: aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Hesslow. (2019). Då får man typ en annan bild ibland som hjälper en.” Elever i årskurs nio resonerar om litteratsamtal. *Utbildning & Lärande*, 13(1), 71–.
- Hultin, E. (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]
- Langer, J.A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. (2. uppl.). Daidalos.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2011). Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensk lärarutbildningen. *Utbildning & Demokrati*, 20(2), 7–26.
- Lundström, S., & Svensson, A. (2017). Ungdomars fiktionsvanor. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(5), 30–51.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Stockholm].
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Nordberg, O. (2014). *Nöjesläsare och analytiska texttolkare: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Licentiatavhandling, Uppsala universitet].
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Nyberg, L. (2020). *Ung idag 2020. Ungas rätt till en meningsfull fritid – tillgång, trygghet och hinder*. Rapport från Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor.
- Närvänen, A. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Studentlitteratur.
- OECD. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.
- SOU 2018:57. *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Betänkande av litteraturdelegationen. Kulturdepartementet. www.nj.se/offentligapublikationer.
- Statens medieråd. (2021). *Ungar & medier 2021*. <https://www.statensmedierad.se/rapporter-och-analyser/material-rapporter-och-analyser/ungar--medier-2021>

- Svensson, A. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning: från tidig barndom till mötet med lärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Tattersall Wallin, E., Carlsson, T., & Gunnarsson Lorentzen, D. (2022). Läsning av tryckta böcker ökar bland unga [Elektronisk resurs]. I: U. Andersson, H. Oscarsson, B. Rönnerstrand & N. Theorin (Red). *Du sköra nya värld* (s. 305–318). Göteborgs universitet. Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Varga, A. (2017). Om lässtrategier och textrörlighet: En studie av elevers textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 9. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (2), 103–129.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf.
- Wintersparv, S. (2021). *Teaching the reading experience: upper secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].



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



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