



# *KAPET*

---

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 15, nummer 2, 2019



# **KAPET**

## **Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 15, nummer 2, 2019**

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift handlar om pågående forskning inom Pedagogik, Pedagogiskt arbete, Didaktik och Specialpedagogik, huvudsakligen vid Karlstads universitet. Syftet med skriften är att ge en bild av forskningsverksamheten i Karlstad och att bidra till debatt inom utbildningsvetenskaplig forskning och praktik. Bidrag i form av artiklar, recensioner av avhandlingar eller annan aktuell litteratur och information från konferenser är välkomna.

Tidskriften har till och med 2018 som regel utkommit en gång per år. Från och med nummer, 2019:1, har tidskriften till löpande utgivning av artiklar under året.

Bidrag till KAPET kan skrivas på svenska, andra nordiska språk eller engelska och skickas till redaktionssekreteraren. Tidskriften ges ut av Institutionen för Pedagogiska studier vid Karlstads universitet.

Ansvarig utgivare: Patrik Larsson

Redaktör: Valerie Margrain (e-post: [Valeire.Margrain@kau.se](mailto:Valeire.Margrain@kau.se))

Redaktionssekreterare: Kent Fredholm (e-post: [Kent.Fredholm@kau.se](mailto:Kent.Fredholm@kau.se))

Adress: Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet, Universitetsgatan 2, 651 88 Karlstad.

e-ISSN: 2002-3979.

Texterna i tidskriften får kopieras för undervisningsändamål under förutsättning att författaren eller författarnas och tidskriftens namn finns med på kopiorna.

© författarna.

## Innehåll

Redaktionellt <i>Kent Fredholm</i>	3
Hur talet om källkritik kan motverka sitt syfte <i>Ann-Britt Enochsson</i>	5
Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag <i>Maria Hjalmarsson</i>	11
Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning <i>Michael Tengberg</i>	25

## Redaktionellt

Forskning och undervisning samt den så kallade tredje uppgiften, kommunikation och spridning av forskningsresultat, utgör universitetsverksamhetens tre stöttepelare. Var och en av dessa tre präglas av egna förutsättningar och drivs av egen logik, samtidigt som de är beroende av varandra och berikas av en nära och kontinuerlig relation. De försök som gjorts att närma den ena verksamheten till den andra är otaliga, och frågan har – på grund av sin stora betydelse och komplexitet – en återkommande karaktär. Karlstads universitets pedagogiska tidskrift, KAPET, som nu utkommer i sin fjortonde årgång, utgör ytterligare ett försök i denna riktning.

KAPET:s främsta uppgift är att ge en bild av verksamheten inom pedagogiska studier vid Karlstads universitet. Syftet är dels att utgöra ett forum för pågående utbildningsvetenskaplig forskning i Karlstad, dels att ge en bild av undervisnings- och utbildningsverksamheten såsom denna gestaltar sig i studenters uppsatser och examensarbeten.

Konkret innebär detta att i KAPET:s publikationer medverkar författare som har kommit olika långt i det akademiska livet och är såväl grundutbildningsstudenter eller doktorander som lektorer eller professorer. De olika bidragen i tidskriften kan bestå av ett urval av omarbetade versioner av examensarbeten, C- och D-uppsatser, delstudier i doktorandarbeten samt forskares texter om pågående forskning.

## Detta nummer

Nummer 2 år 2019 samlar artiklar baserade på Institutionen för pedagogiska studiers tre senaste professors installationsföreläsningar, avhållna den 11 oktober 2019 på Karlstads universitet.

I den första artikeln presenterar **Ann-Britt Enochsson** sina studier av informationssökning på Internet och kritiskt tänkande. Hon problematiserar *källkritik* och diskuterar varför det kanske inte alltid är så lyckat att säga att man ”googlar” något istället för att säga att man söker efter information.

Den andra artikeln är skriven av **Maria Hjalmarsson**, som sammanfattar sin forskning om fritidshemmet som utbildningsarena och om olika faktorer som styr och påverkar fritidspedagogers professionsutövning. Artikeln avslutas med en blick framåt mot kommande forskning inriktad på fritidshemmets förtydligade kunskapsuppdrag och undervisningsuppdrag och vad de kan komma att innebära för verksamheten.

I KAPET:s tredje och avslutande artikel diskuterar **Michael Tengberg** frågeställningar kring läsprov som är centrala för delar av hans forskning. Artikeln tar främst upp frågan om läsprovs tillförlitlighet, med tillbakablickar till svunna tider då resultatet av – kanske inte alltid så reliabla – läsprov kunde avgöra om testtagaren fick leva eller ej. Avslutningsvis diskuterar Tengberg frågor om vad som utgör kunskap och vetenskap, och riktar blicken framåt mot kommande studier.

### **Nästkommande nummer**

Även under år 2020 tas abstract och artikelmanus emot löpande under året, för kontinuerlig utgivning. Manus och förfrågningar kan ställas till redaktionssekreteraren på epost-adress [Kent.Fredholm@kau.se](mailto:Kent.Fredholm@kau.se) eller till redaktören på epost-adress [Valerie.Margrain@kau.se](mailto:Valerie.Margrain@kau.se).

Karlstad 16 december 2019

*Kent Fredholm*  
*redaktionssekreterare*

# Hur talet om källkritik kan motverka sitt syfte

Ann-Britt Enochsson

Professor

ann-britt.enochsson@kau.se

## Abstract

Att söka information på nätet är en aktivitet som de flesta av oss gör dagligen. Enligt Skolverkets rapporter är informationssökning den aktivitet som digitala enheter används till allra mest i svenska skolor. När elever får skatta sin förmåga att söka information på nätet, uppger de flesta att kan det här med att söka och hitta bra. Det är också den allmänna uppfattningen hos de flesta lärare, men vad innebär det egentligen att kunna söka information? I den föreläsning jag gav i samband med min professorsinstallation den 11 oktober 2019 valde jag att prata om informationssökning och kritiskt tänkande. Det är en del av det jag forskar om och dessutom något som många kan relatera till. Jag problematiserar också den vardagliga användningen av ordet *källkritik*, och tar i korthet upp varför den frekventa användningen av verbet *googla* kan vara bekymmersam.

## Hur talet om källkritik kan motverka sitt syfte

Vi lever i ett samhälle som blir mer och mer digitaliserat och att söka information på nätet har blivit grundläggande kunskap för en samhällsmedborgare. I det sammanhanget pratas väldigt mycket om hur viktigt det är med *källkritik*. Det är drygt 22 år sedan jag började studera området och vid den tiden var det många lärare som inte alls var hemma på digitala medier. Det började finnas en del barn och unga som hade haft möjlighet att lära sig en del, och i takt med skolans digitalisering växte det fram en idé om att eleverna kunde bidra med den digitala kompetensen ”för de kunde ju allt” medan lärarna skulle bidra med sin kompetens – t.ex. det som i dagligt tal kallas källkritik.

När vi upprepar ett ord som källkritik utan att fördjupa innebörden, finns en risk att det för många bara kommer att handla om vem som publicerat vad, och ifall vi kan tro på den personen eller organisationen. Dimensionen att det handlar om mer än rätt eller fel riskerar att försvinna. Jag har intervjuat och diskuterat ämnet med många lärare, forskollärare och studenter och många talar om källkritik i termer av att veta vad som är rätt och/eller fel. Generellt sett är detta sätt att tala om källkritik något som ökat på senare år i ljuset av ”fake news”.

Under flera år följde jag elever som fått möjlighet att utveckla sin informationssökningskompetens. Det var alltifrån förskoleklass till grundskolans årskurs 9 (t.ex. Enochsson, 2001; 2004; 2005b; 2007). Det eleverna menade behövs för att vara bra på att söka information på nätet var att ha ett språk, kunna hantera tekniken rent praktiskt, känna till olika sätt att söka, känna till söktjänstfunktioner, kunna ställa upp mål och att ha ett kritiskt förhållningssätt till det vi möter på nätet. De yngsta fokuserade mest på språket och praktiska aspekter av tekniken och ju äldre eleverna blev, desto större tonvikt lades på det kritiska förhållningssättet (t.ex. Enochsson, 2005a; 2007). Inbegripet i hela konceptet fanns att ”kunna något om det en söker om”. Såväl EU:s ramverk för digital kompetens (Carretero, Vourikari & Punie, 2017), som är en av åtta nyckelkompetenser för medborgare, som informationssökningsforskare (t.ex. Bruce, 1997; Eisenberg & Berkowitz, 1992; Kuhlthau, 1993; Limberg, 1998) säger i princip samma sak.

Alla kompetenser är delar av en helhet och det går alltså inte att separera det ena från det andra, och det är det som gör det komplicerat med synsättet att en person kan bidra med den tekniska kompetensen och en annan med det kritiska tänkandet, som nämndes ovan. Det är möjligt att tänka sig motsvarande situation vad gäller bilkörning om en person kan hantera bilen, men inte kan några som helst trafikregler (inte ens vilken sida bilen ska framföras på). Denna person ska då samarbeta med en person



som kan alla trafikregler, men inte vet något om vad det innebär att köra bil, t.ex. vrida på ratten, sakta ner. Fundera på hur kommunikationen mellan dessa personer skulle te sig vid stadskörning. Det är förmodligen möjligt, men svårt.

För att se inte bara elever vars lärare arbetade medvetet med informationssökning, utan också mer generellt hur elever sökte information i skolmiljö, utvecklade jag ett test för att ta reda på vad niondeklassare kunde. Det utgick från ett redan existerande test och mitt jobb blev att översätta till svenska och kontextualisera det, dels för svenska förhållanden, dels för gruppen 16-åringar. Det gjordes under ett läsår med hjälp av elever och lärare på en skola som sedan inte deltog i själva huvudstudien, som sedan genomfördes på andra skolor i olika kommuner (Enochsson, 2019).

Testet inleddes med att eleverna fick uppskatta hur bra de var på att söka information på en femgradig skala, och deras skattningar låg i nivå med nationell statistik (t.ex. Internetstiftelsen, 2019; Skolverket, 2016) som vid den här tiden visade att c:a 85% av svenska tonåringar tycker att de kan söka information på nätet – idag är den siffran 90%. De undersökningarna baseras, likt inledningsfrågan, på självskattning, vilket är ett problematiskt mått, då personer med lite kunskap tenderar att överskatta sin förmåga (Kruger & Dunning, 1999). Testet innehöll sedan 9 uppgifter att lösa, och för att klara dem var det nödvändigt att kunna hantera den digitala enhet de hade, vilket för många var otroligt svårt. Det bör tilläggas här att på flera av skolorna hade eleverna haft sin egen digitala enhet under tre år och alltså god möjlighet att träna. Det lättaste var att hitta information i en lång text som de blivit guidade till via skrivna instruktioner. Det var tydligt att de hade tränat på att söka ut specifik information i längre texter – till skillnad från hur de kunde spara ner en PDF eller hålla flera tabbar öppna samtidigt i en webbläsare. På en skola lät rektor hela kollegiet genomföra samma test som niondeklassarna fick. Då stod det klart varför eleverna hade problem, för hur ska lärare, som själva inte kan hantera tekniken, kunna guida eleverna? Detta är bara ett konstaterande och jag vill poängtera att ingen skugga ska falla över lärarna.

Det fanns också andra saker som var problematiska: (1) Att välja lämpligt söksätt. De flesta kände inte till andra söksätt än att skriva in det de sökte direkt i Google Sök, vilket blev komplicerat när det till exempel handlade om att de skulle söka efter regler för arbetstider för en 16-åring. Det var betydligt lättare för de elever som gick direkt till Arbetsmiljöverkets eller en fackförnings webbplats och sökte vidare därifrån. (2) Flertalet hade svårt att variera sina söktermer när de inte hittade det de ville på första träffen, (3) och i Google användes långt ifrån alla funktioner (exempelvis kartor). Att söka med bilder var i det närmaste okänt. Söktjänsternas algoritmer, som baseras på tidigare sökningar, var ytterligare en sak som ställde till det (Enochsson, 2019). Detta är en anledning till att termen *källkritik* av informationssökningsforskare föreslagits bytas ut mot *sökekritik* (Sundin & Haider, 2016).

En uppgift handlade om att förklara varför två forskare kommit till helt olika slutsatser angående skärmtid. I uppgiften fanns länkar till två texter, båda skrivna av erfarna forskare som skriver om barns skärmtid, men har dragit helt olika slutsatser. En text var publicerad på SVT och den andra på Svenska Dagbladets webbplats. Eleverna skulle argumentera för hur kan det kunde komma sig och svara på frågan om någon av dem var mer trovärdig än den andre. De ombads argumentera för eller emot och det poängterades att de inte behövde välja sida.

Det var här det började märkas att källkritik för de flesta elever mest blivit en checklista som handlade om att kolla webbadressen för att se vem som äger domänen. Trots uppmaningen var det ändå många som valde sida och några argumenterade att SVT eller Svenska Dagbladet var mer pålitlig som källa än den andra. Något måste vara rätt och något måste vara fel. Det faktum att detta handlar om att ha olika perspektiv på världen anförde bara en handfull av eleverna.

Testets sista uppgift var svår och att många inte genomförde den kan bero på att de redan tröttnat, men det intressanta är att några faktiskt arbetade med uppgiften. Av dem var det enstaka personer som klarade att argumentera – oavsett om de hittat ett rimligt svar på frågan eller inte. Uppgiften löd:

En person behöver tränings skor.

Personen vill gärna värna om miljö och människor, men behöver också bra dämpning i sulan. Följande ska tas hänsyn till (den ordningen):

1. Barnarbete ska undvikas
2. Miljö på tillverkningsorten (bra arbetsmiljö för dem som tillverkar)
3. Dämpad sula (bra dämpning)

Rangordna de tre (namngivna) skor som du anser vara bäst för personen och ange källor som du anser är trovärdiga.

Flera argumenterade utifrån sina personliga preferenser och här fick även lärargruppen problem. Det mest överraskande svaret kom från den lärare som svarade att hen hittat information på en av märkenas webbsidor att de värnar om arbetsmiljön i sina fabriker. Överraskande just därför att det var en lärare. Det kan tilläggas att det inte var samma märke som förordades av organisationer som jobbar med mänskliga rättigheter. Det här handlar om en annan typ av källkritik. Det är viktigt att ”kunna något om det en söker om”, som eleverna i mina studier uttryckte det. Här behövs kunskaper om hur den kommersiella världen fungerar, och vilka som kan tänkas granska den, för att hamna rätt.

Det stora resultatet i denna senaste studie handlar ändå inte om i vilken utsträckning eleverna klarade av att lösa dessa två sista uppgifter. Långt innan dess hade flertalet elever fastnat i andra typer av problem, som många inte tror är ett problem för dagens 16-åringar. Det första är att ungefär hälften av deltagarna inte alls kunde hantera sin

digitala enhet och på grund av detta fick stora svårigheter att lösa uppgifterna. Det andra är att källkritik reducerats till en checklista. Användningen av begreppet källkritik leder tanken till att granska källan, vilket är viktigt, men det är lika viktigt att granska vad systemet gör med sökningen. Att oftare tala om *sökekritik* kan vara ett steg i att få syn på detta (Enochsson, 2019; Sundin & Haider, 2016). Det tredje problemet är att så få kände till andra söksätt utöver att skriva in ord i Google Sök. Det finns en risk att Google förför oss med sin användarvänlighet. För att indikera att informationssökning på nätet är långt mer än att skriva in en sökterm i Google, går det att prata om att söka information i stället för att använda verbet googla.

I takt med att det blir lättare att söka information blir det också viktigare att höja kompetensen inom området. Det är viktigt att bredda förståelsen för vad det innebär att kunna söka information på nätet och att kunna hantera digitala enheter är en integrerad del i sökprocessen.

Och det finns hopp. Det jag har sett i alla studier, är att barn som får guidning och tillräckligt med skärmtid, så de hinner reflektera över det de gör och har möjlighet att diskutera det, lär sig hantera informationsflödet. Guidning innebär både att visa, men inte minst också att diskutera och att ta sig den tiden, så barn och elever får möjlighet att utveckla ett kritiskt tänkande. Det finns ingen quick-fix, så det gäller att börja i tid. Lärare behöver också få möjlighet att lära sig det som behövs för att bli kunnig inom informationssökning på nätet, så att de kan fungera som de guider och samtalspartners eleverna behöver.

## Referenser

- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide: Auslib Press.
- Carretero, S., Vourikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens: with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Eisenberg, M. & Berkowitz, R. (1992). Information problem-solving: the big six skills approach. *School Library Media Activities Monthly*, 8(5), 27–29, 37, 42.
- Enochsson, AnnBritt (2005a). Barns Internetsökning i skolan. I Vetenskapsrådet *Utbildningsvetenskap 2005: Resultatdialog och framåtblick* (Vetenskapsrådets Rapportserie 2005:13) (pp. 55–60). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Enochsson, AnnBritt (2007). *Internetsökningens didaktik*. Stockholm: Liber. (Uppdaterad version av kapitel 10, november 2018)
- Enochsson, AnnBritt (2001). *Meningen med webben: En studie om Internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. (Karlstad University Studies 2001:7). Doktorsavhandling i Pedagogik, Karlstad: Karlstads universitet.
- Enochsson, AnnBritt (2004). Söka, hitta och kritiskt granska. I M. Ullström (Red.) *Söka för att lära* (pp. 69–83). Lund: Bibliotekstjänst.

- Enochsson, Ann-Britt (2019). Teenage pupils searching for information on the Internet. *Information Research (Proceedings ISIC 2019) 24(1)* [online].
- Enochsson, AnnBritt (2005b). The development of children's Web searching skills: A non-linear model. *Information Research* [online], 11(1).
- Internetstiftelsen (2019). *Svenskarna och internet 2019*. Stockholm: Internetstiftelsen.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Kuhlthau, C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood, NJ: Ablex.
- Limberg, L. (1998). *Att söka information för att lära: En studie av samspel mellan informationsökning och lärande*. Göteborg: Göteborg universitet.
- Skolverket (2016). IT-användning och IT-kompetens i skolan: Skolverkets IT-uppföljning 2015. Stockholm: Skolverket.
- Sundin, O. & Haider, J. (2016). *Sökekritik och algoritmers synlighet*. Stockholm: Skolverket.

### Extramaterial om informationssökning

På författarens webbplats finns länkar till de flesta texter:

<https://enochsson.hotell.kau.se>

- Enochsson, AnnBritt (2007). Sant eller falskt på nätet: Tonåringar resonerar om kritisk granskning. I U. Palmfelt (Red.), *Börn og Kultur - I samfunn? (Vol. 2)*.
- Enochsson, AnnBritt & Moll, Birgitta (2005). Informationssökning gav sexåringar lust att läsa. *Datorn i utbildningen*, 2005(3), pp. 6–9.
- Enochsson, AnnBritt (2005). A gender perspective on Internet use: Consequences for information seeking on the net. *Information Research* [online], 10(4).
- Enochsson, AnnBritt (2004). Internet seeking and motivation for learning to read. *Learning for Innovation in Technology Education (Vol. 1)* (pp. 178-188), Brisbane: TERC2004.
- Enochsson, AnnBritt (2004). Children's Models of the Internet. *Information Technology in Childhood Education Annual*. 2004(1), 5–23.
- Enochsson, AnnBritt (2003) *Att förhålla sig kritisk: Reflektioner efter möten med Bergsskolans elever och personal*. Rapport från ett utvecklingsprojekt, Skoldialogen, Stockholm: KK-stiftelsen.
- Enochsson, AnnBritt (2003). Seen through other eyes: Children's abilities to find information on the net. *Tidskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 2003(46), 87-98.
- Enochsson, AnnBritt (2001). Children choosing web pages. *The New Review of Information Behaviour Research - Studies of information seeking in context*, 2(2), 151–165.
- Enochsson, AnnBritt (2001). Internetsökning i en fjärdeklass. *Utbilder*, 2001(3/4).
- Enochsson, AnnBritt (1998). En levande lärobok: Internet i ett undersökande arbete. *Utbilder*, 1998(5).
- Enochsson, AnnBritt (1998). Informationssökning på Internet. *Human IT*, 1998(4).

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

## **Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag**

Maria Hjalmarsson  
professor  
Maria.Hjalmarsson@kau.se

### **Abstract**

Syftet med den här artikeln är att i samband med min professorsinstallation sammanfatta min forskargärning såhär långt, men också att rikta blicken framåt. Min forskning fokuserar på fritidshemmet som arena för utbildning, och på hur fritidspedagogers profession och arbete påverkas av genusordning, förändrad styrning av utbildning och skola, och krav på performativt tryck. Fritidshemmet är en väsentlig del av barndomen för en överväldigande majoritet av landets yngre skolbarn, men har trots det knappt rönt något intresse inom utbildningsvetenskaplig forskning. Utifrån resultat från tre av mina studier riktas i den här artikeln ljuset mot mötet mellan fritidshemmets omsorgstradition och frånvaron av mål att uppnå, och kravet på att uppvisa en verksamhet av hög kvalitet.

## **Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag**

### **Inledning och bakgrund**

Syftet med den här artikeln är att i samband med min professorsinstallation sammanfatta min forskargärning såhär långt, men också att rikta blicken framåt. Mitt forskningsintresse är riktat mot fritidshemmet som utbildningsarena och fritidspedagogers yrke och arbete, vilket jag främst har belyst utifrån genus-, omsorgsetisk- och utbildningssociologiskt inspirerad policyteori. Min forskning har till stora delar handlat om hur profession och arbete påverkas av genusordning, förändrad styrning av utbildning och skola, och krav på performativitet, d.v.s. att bedriva utbildning av hög kvalitet och inte minst att kunna synliggöra kvalitet på ett gångbart sätt

Både inom och utanför akademien förväxlas fritidshem ibland med fritidsgårdar eller fritidsklubbar, varför jag inledningsvis i all korthet väljer att redogöra för vad som utmärker fritidshemmet som en arena för utbildning. Fritidshemmet styrs av skollag (SFS 2010:800) och läroplan för grundskolan samt förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2019). Elever i förskoleklass till och med mellanstadiet har rätt att vara inskrivna i fritidshem, och för så många som 85% av landets yngre skolbarn är fritidshemsvistelse en del av deras skoldag. Trots att fritidshemmet är en utbildningsarena och en väsentlig del av barndomen för en överväldigande majoritet av landets yngre skolbarn, har denna arena knappt rönt något intresse inom utbildningsvetenskaplig forskning. Fritidshemmet har öppet före och efter den obligatoriska skoldagen samt under skollov. Till skillnad från den obligatoriska skolan omfattar fritidshemmet inte mål att uppnå, utan enbart mål att sträva mot. Fritidshemmets uppdrag är att stimulera barns allsidiga utveckling och lärande, fördjupa deras erfarenheter och kunskaper, och erbjuda dem en meningsfull fritid och social gemenskap. Utbildningen ska ta hänsyn till barnens behov, erfarenheter och intressen, och anpassas efter deras individuella förutsättningar. Viktiga inslag är omsorg, lek, rörelse och skapande aktiviteter.

Fritidshemmet har en stark omsorgstradition, där barns sociala utveckling, trygghet och trivsel har varit centralt för den verksamhet som personalen har erbjudit de inskrivna barnen. Med stöd i omsorgsteori förstår jag *omsorg* i termer av en etisk relation, där ömsesidigheten mellan den som ger och den som tar emot omsorg är central, och där själva avsikten är att omsorgsgivaren ska bidra till att kompetensen hos den som tar emot omsorgen vidgas (Noddings, 2002; Tronto, 2001, 2013). Såväl nationell som internationell forskning har visat hur den av tradition kvinnligt kodade

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligt uppdrag*

omsorgen osynliggörs och inte erkänns och inte värderas som en viktig och ”riktig” dimension i skolans organisation (Warin, 2014; Wrigley, Thomson & Lingard, 2012). Förmåga att hantera ett omsorgsuppdrag har historiskt betraktats som en del av ”den kvinnliga naturen” och inte ett uttryck för professionell kompetens (Wernersson, 2006). Fortfarande är kvinnor i majoritet i utbildningsverksamheter riktade mot yngre barn, medan könsfördelningen bland gymnasielärarna är relativt jämn (Skolverket, 2019b). Annorlunda uttryckt: ju mer omsorg yrket omfattar, desto färre män.

Den nya läroplanen som infördes år 2016 (Skolverket, 2016) innebar att fritidshemmet fick ett förtydligt uppdrag. Orsaken till att regeringen beslutade att i samband med detta ge fritidshemmet ett eget kapitel i läroplanen var de alltför stora kvalitetsskillnaderna både inom och mellan kommunerna (Skolverket, 2018). I och med reviderad läroplan är fritidshemmet inte längre en arena för verksamhet utan för undervisning. Den tidigare benämningen av de inskrivna som ”barn” är nu ersatt av benämningen ”elever”, vilket kan tolkas som en signal på en tätare knytning mellan fritidshemmet och den obligatoriska skolan. I mina tidiga studier riktades mitt intresse mot fritidshemmet som en omsorgspräglad utbildningsarena, och vad det betyder att som fritidspedagog arbeta med ett omsorgsuppdrag. I och med reviderad läroplan har mitt forskningsintresse vidgats till att omfatta mötet mellan fritidshemmets tradition av upplevelsebaserad verksamhet med grund i elevernas behov, initiativ och intressen, och det förtydligade uppdraget som ska landa i en utbildningskontext karaktäriserad av en vidare ram för undervisning.

### **Fritidshemspedagogisk forskning**

Redan för åtta år sedan när jag på uppdrag av Skolverket skrev en kunskapsöversikt om fritidshem, konstaterade jag att den mycket begränsade fritidshemspedagogiska forskningen saknar både djup och bredd (Skolverket, 2011). Det betyder att det till stora delar saknas vetenskapligt grundad kunskap om den utbildning som barnen deltar i före och efter skoldagen och under skollov, och som omfattas av samma styrdokument som grundskolan i övrigt. Bristen på vetenskapligt intresse för fritidshem och för fritidspedagogers yrke och arbete kan ha flera orsaker, och utan att veta säkert tillåter jag mig här att spekulera kring denna omständighet. En anledning kan vara att i dagens fokus på mätbara resultat och kunskaper, kan fritidshemmet med dess avsaknad av uppnåendemål ses som en ointressant arena för utbildning och undervisning. På motsvarande vis kan fritidspedagogers omsorgsrelaterade professionalism värderas lågt i en mål- och resultatstyrd skola. En annan anledning kan vara att det i jämförelse med antalet disputerade förskollärare och lärare finns försvinnande få disputerade fritidspedagoger, vilket sannolikt innebär att det finns betydligt färre lärare och pedagoger som träder in i akademien med ett redan upparbetat intresse för fritidshem än för förskola och skola. På senare tid har det publicerats två avhandlingar som belyser olika aspekter av fritidshem och fritidspedagogspetsprofession (Andishmand, 2017; Holmberg, 2018), men än är det en bit kvar innan forskningsfältet kan sägas ha djup och bredd.

Fritidshemmets kompletterande funktion gentemot förskola och grundskola har i forskning diskuterats utifrån två olika innebörder, där den ena fokuserar själva innehållet i fritidshemmets praktiker. Exempel på detta är Klerfelts (1999) beskrivning av att barnen där blir del av situationsbundet lärande i en mer informell lärandemiljö, liksom Hansen Orwehag (2015) som framhåller barns möjlighet till rekreation. Den andra innebörden av det kompletterande uppdraget relaterar istället till den specifika fritidshemspedagogiska kompetensen hos personalen att bland annat bidra till utveckling av barnens relationer och sociala samspel (Andersson, 2013). I drygt ett par decennier har forskning upprepade gånger lyft fram yrkeskårens professionalism i termer av förmåga att ge barnen omsorg, stöd och stimulans till deras allsidiga utveckling och lärande (Ursberg, 1996), att skapa utrymme för lek, fysisk aktivitet och praktiska arbetssätt (Lindborg och Nilsson, 1997) liksom trivsel och emotionella band till barnen (Hansen, 1999) och att arbeta med konfliktlösning (Ihrskog, 2006). Trots att omsorgen är central i fritidspedagogers yrke och arbete, tenderar omsorgsrelaterade uppgifter att osynliggöras i de lokala dokument som fritidspedagogerna själva formulerar (Hjalmarsson, 2018a). Hjalmarsson och Löfdahl (2015) visar att fritidspedagoger kan ha en upplevt underordnad position gentemot sina lärarkollegor just på grund av att de bedriver verksamhet med stark omsorgstradition, och att det är en position som de både bekräftar och gör motstånd mot. Samtidigt som fritidspedagogers professionalism i hög grad är kopplad till yrkets sociala dimensioner visar Hjalmarsson (2010) att fritidspedagoger skattar att de har god tilltro till sin ämneskompetens och förmåga att bedöma barnens prestationer samt förmåga att använda olika arbetssätt och metoder liksom att hantera jämställdhets- och mångfaldsaspekter i barngruppen.

Fritidshemmets relation till skolan, liksom fritidspedagogers relation till kollegor med annan utbildningsbakgrund, har ofta beskrivits som problematisk. Redan för över tre decennier sedan konstaterade Johansson (1984) i en studie av fritidspedagogers yrkeskunnande, att de tenderar att beskriva vad de *inte* är (förskollärare, lärare eller barnens föräldrar) snarare än vad de är. Vid 2000-talets början underströk Hansen (2000) att fritidspedagoger blivit alltmer grundade i att kunna definiera sin kompetens, men att det då fortfarande gjordes i relation till andra yrkeskategorier. Enligt Hansen (1999) hade fritidspedagoger vid den tiden svårt att avgränsa sina arbetsuppgifter gentemot lärarkollegorna och barnens föräldrar. Under samma period visade Calander (1999) och Haglund (2004) att i samverkan inom det integrerade arbetslaget tenderade fritidspedagogerna att inta rollen som assistent eller hjälplärare i relation till lärarkollegorna. Medan vissa mer aktuella studier (Andersson, 2014; Haglund, 2016) pekar på att fritidspedagoger införlivar ett pedagogiskt arbetssätt med tradition inom skolan snarare än fritidshemmet för att skapa en mer fungerande samverkan, nyanserar Närvänen och Elvstrand (2014) detta då de hävdar att fritidspedagoger tvärtom försöker tydliggöra fritidshemmets särdrag och professionens identitet. Trots att fritidshemmet sedan 1990-talet har en kompletterande funktion gentemot skolan,



*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

och inte gentemot barnens hem såsom uppdraget såg ut innan dess, visar Andishmands (2017) studie av fritidshem i tre skilda socioekonomiska områden att fritidspedagogerna i förorten talar om ett kompensatoriskt uppdraget relativt barnens hemmiljöer. De uttrycker att de i hög grad kompenserar för att utjämna skillnader som de menar har att göra med brister i barnens hemmiljöer, och att de på grund av tidsbrist nödgas prioritera de barn som har störst behov. Arbetet som fritidspedagogerna bedriver med avsikt att komplettera barnens hemmiljöer beskrivs av Hjalmarsson och Odenbring (2019) i termer av att ”kompensera för barndomar på olika villkor”.

En studie av kunskapsmöjligheter i fritidshem (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012) visar att fritidspedagogernas beskrivningar präglas av skolverksamheten. Deras föreställningar och artikuleringar av fritidshemmets och yrkesgruppens särdrag konstruerar bilder av den ideala verksamheten. Medan vissa aktiviteter idealiseras, framställs andra som onyttiga eller passiviserande. Som ett sätt att undvika kritik från föräldrar som kommer för att hämta sina barn och finner dem sittande framför datorn, informerar fritidspedagogerna genom anslag i tamburen om vilka aktiviteter barnen har haft möjlighet att välja bland under dagen. Möjligheten att följa upp, utvärdera och sedan inkludera aktiviteter i kvalitetsredovisningarna inverkar på huruvida en aktivitet görs viktig. Dessa resultat har bekräftats av Haglund (2015) som på liknande vis menar att de aktiviteter barnen erbjuds att delta i påverkas av personalens uppfattningar om vad som kan ses som lämpligt att engagera sig i, och som hävdar att barnen saknar reellt inflytande i verksamheten. Fritidspedagogernas försök att få barnen att själva välja det som harmonierar med fritidspedagogernas planering och läroplan, benämner Holmgren (2018) i termer av ett slags pastoral omsorg. Det betyder att personalen på ett vänligt sätt lotsar barnen att välja den aktivitet som personalen förespråkar. På ett liknande vis lyfter Närvänen och Elvstrand (2015) fram att det finns en risk att barns delaktighet i fritidshemmets verksamhet förhindras genom att vagheter i styrdokumentens formuleringar leder till att det saknas en gemensam syn inom arbetslaget kring vad barns delaktighet innebär. Sammanfattningsvis kan sägas att översikten av fritidshemspedagogisk forskning visar att fritidspedagogers yrke och arbete till stor del har tagit form och beskrivits i relation till den obligatoriska skolan och dess personal. Omsorgsdimensionerna i professionen och den pedagogiska praktiken har framhållits som betydelsefulla, men det har saknats studier av vad det egentligen innebär att arbeta med ett omsorgsuppdrag. Än så länge saknas också studier som på olika sätt belyser det förtydligade undervisnings- och kunskapsuppdraget i fritidshem.

### **Några utvalda studier**

Genom att anlägga ett policyperspektiv har jag i min forskning visat att den lågt värderade omsorgen har att göra med både genusordning och neoliberal tendenser i utbildning, där lärare har att hantera ett performativt tryck och krav på att uppvisa kvalitet och måluppfyllelse. Detta blir en utmaning särskilt för fritidspedagoger som

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

bedriver utbildning där resultat inte mäts i termer av elevers prestationer. På så vis ser jag genusordning och krav på performativitet som två samverkande globala krafter, där det performativa trycket förstärker en genusordning i vilken värdet av omsorgsorientering i utbildning devalveras eller osynliggörs, och där en sådan genusordning understödjer diskursen om hög kvalitet och mätbarhet. Kombinationen av genus-, omsorgsetisk- och policyteori har möjliggjort att belysa fritidshemmets verksamhet och fritidspedagogers yrke och arbete utifrån andra perspektiv än de som varit rådande inom forskningsfältet, vilket har bidragit till dess vetenskapliga progression.

Nedan presenterar jag närmare tre av mina studier. Dessa har valts ut därför att de spänner över ett antal år av min forskargärning, och för att de bygger på olika data och omfattar skilda teoretiska perspektiv. Rubrikerna för de studier som behandlas är inte desamma som publikationernas titlar, utan är formulerade med avsikt att ange det övergripande temat för respektive publikation. Citat från intervjuer med, eller dagboksanteckningar och andra dokument skrivna av fritidspedagoger, anges med kursiv text.

### ***Frivillighet och obligatorium i fritidshem***

Den här studien som bygger på intervjuer med fritidspedagoger syftar till att belysa hur fritidspedagoger tolkar och förstår sitt uppdrag (Hjalmarsson, 2013). Ett påtagligt dilemma som personalen har att hantera relaterar till att de arbetar med att erbjuda barn en meningsfull fritid, samtidigt som de är inskrivna i en verksamhet som lyder under skollag och läroplan. Uppdraget att bidra till en meningsfull fritid för barnen kan innebära att *erbjuda olika aktiviteter som är lämpliga för en viss grupp med barn/.../ett smörgåsbord av aktiviteter, ungefär ...* Det visar sig att fritidspedagogernas förståelse av sitt uppdrag färgas av vilken föreställning de har av vad fritid ”är”:

*Jag kämpar verkligen med mig själv när det gäller det här. Meningsfullhet kan se som att man gör någonting. Men jag fokuserar på deras [barnens] lek, på att de är kreativa. De är så kontrollerade i andra aktiviteter, i idrott och sådär. De behöver frihet under vägledning av vuxna.*

Citaten visar hur fritidspedagogerna navigerar mellan att bedriva verksamhet med utgångspunkt i barnens behov, intressen och initiativ och samtidigt sätta gränser för vilka aktiviteter som barnen ges utrymme att engagera sig i på fritidshemmet. De värnar indirekt utrymme för barnens egna perspektiv på vad de vill ägna sig åt under sin fria tid i fritidshemmets sammanhang, alltmedan de också ifrågasätter hur de ska hantera situationer som uppkommer när vissa barn har en snäv repertoar i valet av aktiviteter:

*De väljer ofta samma aktiviteter. Ska de verkligen få sitta där och rita och måla dag efter dag, kan man ju undra. Men de kommunicerar medan de ritat och målar.*

Den citerade fritidspedagogen relaterar till en förståelse av fritid som en tid för nyttiga aktiviteter, och undrar implicit om det är försvarbart att barnen gör i hennes tycke

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

begränsade aktivitetsval. Detta kan förstås i relation till att fritidshemmets verksamhet ska stödja och stimulera barns allsidiga utveckling, liksom att fritidspedagoger förväntas bedriva en verksamhet av hög kvalitet samt kunna visa densamma:

*Det har blivit mer och mer så att vi ska beskriva målen med vårt arbete, vad vi gör. Målbeskrivningar och sådant, ta foton som vi kan visa på kommunens hemsida och marknadsföra oss så mycket, visa och sätta ord på det vi gör.*

Vissa fritidspedagoger uttrycker att arbetet med kvalitetsredovisningar har hjälpt dem att *formulera mål, beskriva vad vi vill uppnå, våra prioriterade mål... man får bättre självförtroende*, vilket har lett till en annan medvetenhet kring verksamheten de erbjuder. Innan kravet på att redovisa kvalitet *rafsade vi ner någonting om vad vi gör den här veckan, men vi hade inte tänkt så mycket på varför vi gjorde som vi gjorde*. Själva verksamheten har enligt fritidspedagogerna inte förändrats till följd av de ökade kvalitetskraven, däremot har de blivit mer noga med *hur det ser ut i texten*. Hur fritidshems-verksamheten framställs i kvalitetsrelaterade dokument är viktigt för att *undvika att folk tror att 'på fritids gör de ingenting, barnen bara är där tills de ska gå hem'*.

Sammanfattningsvis kan sägas att fritidspedagogerna pendlar mellan olika förståelser av vad fritid i fritidshem är, såsom en tid för aktiviteter vilka som helst, en tid för nyttiga aktiviteter och ett slags mellanrum mellan andra aktiviteter såsom den obligatoriska skolan och barnens fritidsaktiviteter utanför skolan. Detta hänger i sin tur samman med att fritidspedagogerna kan ha svårt att förklara hur aktiviteterna svarar mot fritidshemmets strävansmål, och därigenom att legitimera delar av verksamheten.

### ***Fritidspedagogers omsorgsetiska förmåga***

Som nämndes i översikten av fritidshemspedagogisk forskning har omsorgsaspekterna i de professionellas uppdrag och verksamheten länge framhållits som betydelsefulla, men det har saknats studier av innebörden i att arbeta med ett omsorgsuppdrag. Det fick mig att tillsammans med en kollega undersöka hur fritidspedagoger förstår och tolkar just omsorgsaspekten i sitt uppdrag och arbete samt vilka konsekvenser detta kan få för de barn som deltar i verksamheten (Hjalmarsson & Löfdahl, 2014). Genom intervjuer med, och dagboksanteckningar skrivna av, fritidspedagoger visar studiens resultat att fritidspedagogerna vinnlägger sig om att skapa ett hållbart omsorgsklimat för hela barngruppen, vilket inbegriper att även barnen ger omsorg. Därmed blir fritidshemmet en arena för utveckling av barnens omsorgskompetens.

Fritidspedagogerna använder i sitt yrkesutövande en etisk förmåga bestående av tre komponenter: (i) kunskaper om omsorgsetiska värden såsom de uttrycks i återberättade avsikter med omsorg, (ii) kunskaper om och förmåga att bemöta föräldrars och arbetskamraters omsorgsrelaterade krav och förväntningar och (iii) etiska förhållningssätt som uttrycks i kunskaper som används i de situationer som uppkommer i verksamhetens vardagspraktiker.

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

Den första komponenten, **fritidspedagogernas kunskap om omsorgsetiska värden**, uttrycks till stor del i relation till styrdokumentens formuleringar av intentionerna med skolans och fritidshemmet verksamhet:

*Det handlar om demokratiskt tänkande, uppfostra individen, barnen till demokratiska medborgare, värdegrund, ja allt med inflytande och allt de ska lära sig också så klart, alltså matematik, svenska... ja... sedan är det ju allt med den sociala biten som också är jättestor.*

Fritidspedagogernas arbete handlar i hög grad om att hantera emotionella och sociala dimensioner och de framhåller att deras insatser är viktiga för att inkludera alla elever i gruppen även om de inte närmare beskriver hur ett sådant arbete rent praktiskt kan gå till. Under en arbetsdag möter fritidspedagogerna barnen i en rad olika sammanhang och det kan ge en unik insikt i barnets totala situation som kollegor som inte är verksamma i fritidshemmet saknar: *Jag kan fyrtiofem barn utan och innan, hemsförhållanden, var de står kunskapsmässigt och känslomässigt. Det är ett väldigt komplext jobb, det här.* Fritidspedagogerna gör pedagogiska ställningstaganden och använder vissa strategier för att få mer kunskap om det enskilda barnet, dess kamratrelationer och liv:

*Jag kan gå med isbackan härute eller stå vid diskbänken och lysna på några barn utan att de vet om det. En del tror nog inte att jag gör något alls, jag går där med min isbacka, men jag lyssnar när jag står där.*

Dessa återberättade avsikter med omsorg visar att det är en central dimension i fritidspedagogernas arbete, och att de visar omsorg såväl om gruppen som för det individuella barnet.

Den andra komponenten i fritidspedagogernas etiska förmåga berör **kunskap om och förmåga att bemöta föräldrars och arbetskamraters omsorgsrelaterade krav och förväntningar**. Intervjumaterialet visar att fritidspedagoger i låg grad möter förväntningar på själva verksamheten, vilket kan bero på att den kan framstå som mer diffus än skolans verksamhet:

*Det är nog så mycket lättare för en del föräldrar om de ser, en mattebok och här har dom gjort dom här sidorna i matteboken... men på fritidsverksamheten får man ju inte lika tydliga och konkreta exempel då, om man jämför så.*

Fritidspedagogernas dagboksanteckningar nyanserar den här bilden och visar att föräldrar förväntar sig och ställer krav på att fritidspedagogerna skapar en trygg miljö för barnen och vägleder dem i deras relationsskapande:

*Pratar med en tjej vars mamma påtalat att det är lite problem i en grupp med tre tjejer. En blir i stort sett alltid utanför. Mamman upplever att det alltid är hennes dotter som hamnar i den situationen. Efter att ha observerat på fritids så har vi en lite annorlunda bild. Flickan A och flickan B hamnar utanför medan den tredje flickan aldrig är i den situationen. Flickan vars mamma påtalat det hela är ibland aktivt beträffande nedlåtande kommentarer om den ena i 'tre'-gruppen. Pratade med barnen kring detta. Hur känns det att vara den som är utanför? Vad kan vi göra åt detta? Behöver följas upp.*

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

De krav och förväntningar som fritidspedagogerna möter från barnens föräldrar handlar med andra ord inte om att erbjuda organiserade aktiviteter med ett pedagogiskt innehåll, utan att se till att barnen mår bra och har fungerande kamratrelationer.

Den tredje komponenten i fritidspedagogers etiska förmåga, ***etiska förhållningssätt som uttrycks i kunskaper som används i de situationer som uppkommer i verksamhetens vardagspraktiker***, omfattar strategier för att kunna ge uppmärksamhet till både individuella barn och barngruppen. Det kan ske under förflyttningar mellan olika byggnader, såsom i exemplet nedan där en fritidspedagog är på väg med en grupp barn från fritidshemmet till idrottshallen: *På vägen ut är flera barn på väg in. Tänker på att säga någonting till så många som möjligt.* Stunder av så kallad fri lek kan vara tillfällen som tas tillvara för att ta reda på hur barnen mår:

*Det blir en bra lekstund där jag hinner prata med de flesta om hur de tycker att de har det på skolan med förskoleklass och fritids, hur det går att äta i en stor matsal, hur det känns med kompisar eller om det är någonting de funderar över.*

De kunskaper fritidspedagogerna under intervjuer och i dagboksanteckningar ger uttryck för, innebär att så kallade ”fritidshemsbarndomar” kan innehålla: (i) möjligheter för barnen att utveckla en egen omsorgskompetens som ett slags komplement till den obligatoriska skolans betoning på ämneskunskaper och mätbara resultat, (ii) möjligheter för det enskilda barnet att mötas av omsorg utifrån sitt specifika behov. På grund av de stora barngrupperna är det emellertid främst barn i behov av särskilt stöd som bemöts av individuell omsorg, och (iii) möjligheter för enskilda barn och barngruppen att bli delaktiga i ett hållbart omsorgsklimat, där deras egna handlingar värderas som viktiga, både i stunden och i ett långsiktigt perspektiv.

### ***Förhållningssätt och utmaningar i det systematiska kvalitetsarbetet***

Under den senare delen av min forskargärning har mitt intresse för neoliberal tendenser inom utbildningsområdet växt. Den nationella styrningen av den offentliga sektorn har anpassats till internationella idéer och modeller. Mängden tester, föreskrifter och regler har ökat. Andra aspekter av betydelse i denna styrningsfilosofi, som har beskrivits i termer av New Public Management, är decentralisering, krav på kontroll och ökad konkurrens både i och mellan skolor. Denna utveckling har fört med sig att så kallat mjuka värden förpassas till periferin, medan det som kan mätas kvantitativt hamnar i förgrunden (Ball, 2006; Wrenn & Waller, 2017). Detta är intressant inte minst i relation till mitt forskningsintresse för omsorgsaspekter i utbildning liksom för mitt intresse för den arena för utbildning som fritidshem är, som inte omfattas av mål att uppnå utan enbart mål att sträva mot.

En av mina mest aktuella studier belyser fritidspedagogers gruppvisa skriftliga reflektioner kring det systematiska kvalitetsarbete de förväntas bedriva i sina verksamheter; dels hur de tar sig an kravet, dels vilka utmaningar de beskriver i

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

förhållande till detta (Hjalmarsson, 2018b). Studiens närmare 210 deltagare är personal i fritidshem som under ett års tid ingick i en fortbildningssatsning riktad mot just denna målgrupp i Värmlandsregionen. Bland deltagarna fanns även de som inte var utbildade fritidspedagoger, men i den här studien benämns samtliga deltagare för enkelhets skull som fritidspedagoger, oavsett deras utbildningsbakgrund. Resultatet visar att fritidspedagogerna med få undantag har anammat kravet på att dokumentera och visa upp sin verksamhet:

*På föräldramöten får vi tillfälle att beskriva det vi gör på fritids. Vi synliggör fritids genom att prata om det och att visa foton. Varje vecka får föräldrarna skriftlig information för att beskriva vad vi arbetar med på fritids. Vi har drop in-fika för att barnen ska få visa sina föräldrar vad de gör på fritids. Ibland har vi gjort utställningar av projekt vi arbetar med.*

Några fritidspedagoger reflekterar kring att dokumentationsarbetet i sig har varit positivt genom att det har *stärkt den professionella rollen och ökat statusen. Nu är vi en naturlig del av skolan och personalen.* Samtidigt som fritidspedagogerna menar att dokumentationsarbetet som en del i det systematiska kvalitetsarbetet har gett dem ökat anseende bland skolans övriga personal, reflekterar de också kring att det ställer dem inför en del utmaningar, vilket beskrivs i termer av att *vi har alltid haft svårt att beskriva vår verksamhet, vad vi gör och varför* och att *dokumentation och utvärdering är ett förbättringsområde för oss.* De beskrivna svårigheterna kan ha att göra med att fritidspedagogernas professionalism och den pedagogiska praktiken kan vara otydlig för andra:

*Det är svårt att synliggöra vårt arbete. Ibland kanske det verkar som att vi bara går runt när vi egentligen observerar en pågående konflikt och ger utrymme för barnen att lösa konflikten själva.*

De skriftliga reflektionerna vittnar om att fritidspedagogerna upplever sig sakna lämpliga metoder för att mäta och synliggöra vissa aspekter, *särskilt barnens sociala utveckling*, i fritidshemmet:

*På grund av att vi inte har mål att uppnå har fritids hamnat i bakgrunden. Förhoppningsvis kan vi hitta mätinstrument för att synliggöra fritids innehåll som inte syns i vår dokumentation.*

Andra utmaningar relaterar till en upplevd otydlighet kring hur det dokumentationsarbete fritidspedagogerna bedriver tas tillvara i organisationen:

*Vi gör olika dokumentation och en del är till rektorn eller kommunen, till exempel kvalitetsredovisningar, årsplaneringar, närvarolistor för barnen och tillbudsanmälningar. Men vi får ingen återkoppling från vår rektor. Dokumenten vi skriver följs sällan upp.*

Sådana erfarenheter kan leda till att fritidspedagogerna frågar sig *för vem dokumenterar vi? Vad är syftet?* Ifrågasättande av kravet på att dokumentera kan ses som ett implicit motstånd mot allt större administrativa krav på fritidspedagogerna. En grupp fritidspedagoger skiljer sig från de övriga på så vis att de inte tycks ha anammat kravet på performativitet. De ifrågasätter inte själva dokumentationskravet, däremot sig själva:

*Det är förstås inte alls kul att sitta ner och upptäcka att vi inte dokumenterar. Vi har sökt med ljus och lykta för att hitta dokumentation vi gjort / ... / Nu har vi ett gyllene tillfälle att*

*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

*enas om hur vi ska dokumentera. Ska vi dokumentera allt som sker eller ska vi skippa vissa saker? Vad är rimligt att klara av? Hur kan vi göra dokumentationsarbetet lika för hela skolan? Hur kan vi enas när det finns så många viljor?*

Resultaten visar sammanfattningsvis att det performativa trycket och kravet på att uppvisa en verksamhet av hög kvalitet som fritidspedagogerna ger uttryck för, skaver mot professionens och verksamhetens omsorgsorientering och verksamhetens avsaknad av uppnåendemål. Resultatet visar att fritidspedagogerna är väl medvetna om kravet på att arbeta med dokumentation som en del av det systematiska kvalitetsarbetet. De tycks relatera till en föreställning om kvalitet som något objektivt och reellt och ifrågasätter inte, med något enstaka undantag, ökade krav på att mäta och visa fram kvalitet, men efterlyser lämpliga metoder för detta. Dokumentation i sig, snarare än den faktiska verksamhet som dokumenteras, framställs som ett sätt att öka professionens status och anseende bland kollegor på skolan med annan utbildningsbakgrund. Artikeln lyfter fram vikten av att diskutera innebörder av ”kvalitet” och vilka konsekvenser det systematiska kvalitetsarbetet får för vilka aktiviteter i fritidshemsverksamheten, och vilka professionella förmågor, som värderas och synliggörs.

### **Med blicken framåt**

Fritidshemmet och dess omsorgstradition kommer även fortsättningsvis vara i fokus i min forskning, men intresset kommer även att riktas mot det förtydligade kunskaps- och undervisningsuppdraget som reviderad skollag och läroplan kom att innebära. Detta är en ansenlig utmaning för de verksamma att ta sig an, då andelen personal med en högskolepedagogisk examen uppgår till enbart drygt 35 %, vilket är den lägsta andelen som uppmätts sedan mätningen påbörjades i mitten av 1990-talet. Från och med 1 juli 2019 krävs lärarlegitimation och behörighet för att få ansvara för undervisning i fritidshem, men hittills har endast en fjärdedel av personalen denna behörighet (Skolverket, 2019b).

Utmaningarna med att introducera undervisningsbegreppet i fritidshem är flera. Det förtydligade uppdraget kan hamna i konflikt med fritidshemmets traditionella fokus på omsorg och värdegrund. Den undervisning som ska iscensättas ska så göras i åldersmässigt heterogena elevgrupper. Dessa grupper är ”öppna” i meningen att den varierar i storlek då eleverna är inskrivna i olika tidsmässig omfattning. Då det saknas ett traditionellt klassrum skiljer sig också de fysiska förutsättningarna i fritidshemmet från övrig skolverksamhet. En kommande studie kommer att belysa hur det förtydligade uppdraget landar och kommer till uttryck på fritidshemmets unika utbildningsarena.

## Referenser

- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem? En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Göteborg Studies in Educational Sciences, 403. Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Ball, S. (2006). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. In H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 692–710). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala, Sweden: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlings i skolan*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haglund, B. (2015). Pupil's opportunities to influence activities: a study of everyday practice at a Swedish leisure-time centre. *Early Child Development and Care*, 185, 1556-1568.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik. *Educare*, 1, 64-85.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. (Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. (2000). Fritidspedagogen och framtiden. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red). *Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem*. (s. 110-130). Stockholm: Liber.
- Hansen Orwehag, M. (2015). Fritidspedagogiken och skolan. I A. Pihlgren (red.) *Fritidshemmet och skolan* (s. 41-68). Lund: Studentlitteratur.
- Hjalmarsson, M. (2010). Fritidspedagogers skattningar av sitt yrkeskunnande – Resultat från en nationell enkätundersökning. I *KAPET Karlstads Pedagogiska Tidskrift*, Årgång 6(1), 39-58.
- Hjalmarsson, M. (2013). Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres – leisure-time teachers interpreting their tasks and everyday practice. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86-95.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl, A. (2014). Omsorg i svenska fritidshem: fritidspedagogers etiska förmåga och konsekvenser för barn. *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 91-105.
- Hjalmarsson, M., & Löfdahl, A. (2015). Confirming and resisting an underdog position – leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 434-443.
- Hjalmarsson, M. (2018a). The presence of pedagogy and care in Leisure-time centres' local documents: Leisure-time teachers' documented reflections. *Australasian Journal of Early Childhood Education*, 43(4), 57-63. <http://dx.doi.org/10.23965/AJEC.43.4.07>.
- Hjalmarsson, M. (2018b). Leisure-time teachers' reflections on systematic quality work: Approaches and challenges. *Early Child Development and Care*. Publicerad online: 7/3-18. DOI: 10.1080/03004430.2018.1445731.
- Hjalmarsson, M., & Odenbring, Y. (2019). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*. Publicerad online 30/1-19. DOI: 10.1080/03004430.2019.1570176



*Maria Hjalmarsson: Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag*

- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling. Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Ihrskog, M. (2006). *Kompisar och kamrater. Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen*. Göteborg: Intellecta Docusys.
- Lindskog, M. & Nilsson, V-A. (1997). *Fritidspedagoger möter skolan. En vidgad yrkesroll*. Malmö. Utvecklingsavdelningen. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Noddings, N. (2002). *Starting at home. caring and social policy*. Berkley, CA: University of California.
- Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *BARN. Forskning om barn og barndom i Norden*, 32,(3), 9-25.
- Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2015). What is participation? Pedagogues' interpretative repertoires and ideolocial dilemmas regarding children's participation in Swedish leisure-time centres. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 61-78.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3), 1-13.
- Skolverket. (2011). *Fritidshemmet – lärande i samspel med skolan*. Skolverket: Stockholm.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Fritidshemmen saknar förutsättningar att förverkliga läroplanen*. Hämtad 191017 från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-12-17-fritidshemmen-saknar-forutsattningar-att-forverkliga-laroplanen>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019b). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning läsåret 2018/19*. Dnr: 5.1.1-2019:46. Stockholm: Skolverket.
- Tronto, J. C. (2001). An ethic of care. I M. B. Holstein & P. B. Mitzen (Eds.). *Ethics in community-based elder care* (pp. 60-68). New York, NY: Springer.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York, NY: New York University Press.
- Warin, J. (2014). The status of care: linking 'educare' and gender, *The Journal of Gender Studies*, 23(1), 93–106.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Wrenn, M. V., & Waller, W. (2017). Care and the neoliberal individual. *Journal of Economic Issues*, 51(2), 495–502.
- Wrigley, T., Thomson, P., & Lingard, B. (2012). *Changing schools. Alternative ways to make a difference*. London and New York: Routledge.



# Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning

Michael Tengberg  
professor  
Michael.Tengberg@kau.se

## Abstract

Hur viktigt är det egentligen att lyckas på ett läsprov? Ja, det beror kanske på i vilket sammanhang provet tas. En lika relevant fråga är dock: Hur viktigt är det att provet lyckas fånga elevernas läsförmåga? Är det ena ens möjligt utan det andra? Den här sortens frågor bildade utgångspunkt för ett föredrag som jag gav i samband med min professorsinstallation den 11 oktober 2019. Avsikten var att försöka representera en del av innehållet i den forskning som jag ägnat mig åt. Den här artikeln utgör en något utvidgad version av föredraget och kretsar i första hand kring frågan om tillförlitlighet i läsprov av olika slag. Men det handlar också om hängning som straff för dåligt genomförda läsprov, om kunskapens möjliga dimensioner och om vad vetenskap egentligen är.

## **Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning**

Sverige har en lång historia av allmän läskunnighet, längre än de flesta andra länders, förmodligen längre än alla andra länders, tack vare kyrkolagen från 1686, som stadgade att alla svenskar skulle ha kristendoms-kunskap, vilket i praktiken innebar att man var tvungen att kunna läsa. Att kunna läsa blev därför viktigt. Om man inte kunde läsa fick man inte gifta sig. Inte heller fick man ta nattvarden. Och det ville man. Individen hade således sin morot. Men den oerhört framgångsrika alfabetiseringen av Sverige drevs i första hand av två djupt liggande allmänintressen. Det ena var den protestantiska reformationen, som förespråkade individens personliga kontakt med Gud. Genom Gutenbergs uppfinning hade spridningen av Ordet blivit möjlig. Reformationen gjorde den nödvändig. Thomas Götselius skriver att "[r]eformationen på en gång förutsatte och påbjöd alfabetisering" (Götselius, 2013, s. 42). Det andra överordnade intresset som drev på för läs- och skrivkunnighet (även om de bägge inte alltid förutsatte varandra) var den snabbt växande statsförvaltningen i form av kollegier och kanslier, som förutsatte ämbetsmän som behärskade skriften. Klosterskolor ersattes av byskolor och skolor i städerna. Latinet byttes mot folkspråk. Handelsmän tog vara på skrivkonstens fördelar. Bibel, skola, så småningom tidningar och romaner. Kraven på god läsförmåga höjdes efter hand.

Det finns gott om bevarade exempel på hur utländska gäster som kom till Sverige förundrades över den utbredda läskunnigheten. Under 1700-talet bedömer man att över 90 procent av befolkningen kunde läsa. Nu fanns förstås redan på den tiden det fenomen som vi idag i utbildningssammanhang kallar för teaching-to-the-test, vilket innebar att man inför husförhören ofta lärde sig katekestexten utantill snarare än att man faktiskt lärde sig läsa per definition. Den effekten har ju viktiga prov, det gällde då och det gäller idag.

### **Läsa för att överleva**

Ett av de mest intressanta exemplen på livsviktiga läsprov – och faktiskt också ett av de allra tidigaste exemplen på high-stakes-språktest – kommer från 1100-talets

Michael Tengberg: *Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv  
för vetenskapliga studier om läsning*

England. Det riktade sig till prästvigda och syftade till att bekräfta just deras klerikala identitet. Kung Henrik II, som i flera avseenden var en framgångsrik regent, hade ett bistert förhållande till den katolska kyrkan, vars juridiska makt han kringkurit genom instiftandet av flera lagar. Efter mordet på ärkebiskopen av Canterbury, Thomas Becket, som det misstänktes att kungen varit delaktig i, tvingades Henrik till eftergifter och lät bland annat präster få särskilda juridiska privilegier (*privilegium clericale*).

Om de anklagades för brott kunde de hävda att de var präster och därmed dömas i en särskild kyrklig rätt, vilket renderade betydligt mildare domar. I början räckte det med att man hade tonsur (den särskilda präst- och munkrakningen på huvudet) och prästkappa. Men från 1350-talet och framåt infördes ett särskilt språktest.

På den här tiden var läskunnighet, precis som det var under husförhörstiden i Sverige, detsamma som att kunna läsa högt. Nu hade visserligen prästskolorna runtom i Europa en långt utvecklad tolkningskonst, men för att testa läsförmågan i det här sammanhanget nöjde man sig med högläsning. Vad prästerna skulle göra för att bevisa att de var präster var helt enkelt att läsa en bibelvers, eller rättare sagt en psalmvers, högt. Det här provet var faktiskt i bruk ända in på 1700-talet. Reliabiliteten i testet var möjligen inte alldeles oförvitlig. Det var nämligen en och samma psalmvers som återanvändes i stort sett hela tiden.

Miserere mei, Deus: secundum magnam misericordiam tuam

Et secundum multitudinem miserationum tuarum: dele iniquitatem meam

(Have mercy upon me, O God,

according to thy loving-kindness:

according unto the multitude of thy tender mercies

blot out my transgressions.)

(Psalm 51: 1 ur King James Version)

Ett lyckosamt resultat på detta läsprov, det vill säga att den misstänkte brottslingen korrekt förmådde högläsa texten på latin, kunde alltså göra skillnad mellan att antingen tvingas till ”andlig botgöring” eller att fängslas eller rentav hängas för brottet, beroende på brottets allvar naturligtvis. Psalmversen ifråga kom därför att gå under smeknamnet *The Neck Verse*. Att präster – och även andra skriftlärda – så småningom lärde sig versen utantill för att inte misslyckas på testet blev naturligtvis känt efterhand.

Exempelvis stod pjäsförfattaren Ben Jonson 1598 anklagad för mord i samband med en duell, men frikändes genom att recitera just denna vers. Jonson hade lyckosamt nog under häktningstiden delat cell med en jesuitpräst. Ibland byttes den berömda versen emellertid ut mot en annan psalmvers för att lura brottslingar som ansågs särskilt förtjänta av en dödsdom.

### **Våghalsiga slutsatser baserat på moderna lästester**

Här lockar det förstås att skriva att jag redan som barn fick höra den här historien och att jag därför alltid känt en passionerad längtan efter att få undersöka närmare de två fenomen som går under namnen reliabilitet och validitet i läsförståelseprov. Men det vore en sanning med viss modifiering. Historien har jag fått höra senare.

En del av min tid som forskare har jag i alla fall spenderat med att undersöka premisserna för att kunna testa läsförmåga och bland annat i vilken mån de tester som används, framför allt i skolan, såsom nationella prov och PISA:s läsförståelseprov, ger underlag för att kunna dra slutsatser om elevers läskunnighet. Ibland får dessa provresultat nämligen ganska långtgående konsekvenser, även om provtagaren numer inte nödvändigtvis riskerar livet. Prov med examinerande eller betygsgrundande funktion får exempelvis högst påtagliga konsekvenser för den enskilde eleven. I fallet med PISA-proven kan konsekvenserna snarare gälla ett helt lands utbildningssystem. Detta sker ofta utan att de flesta, vare sig politiker eller allmänhet, eller läsforskare för den delen, verkar känna till vad proven egentligen prövar, eller hur pass tillförlitliga de är.

Under nästan ett decennium ledde sjunkande resultat på PISA-provet till en omfattande krismentalitet ifråga om kvaliteten på den svenska skolan. En rad reformer på utbildningsområdet genomfördes med provresultaten på PISA som huvudsaklig referenspunkt. Skolor mobiliserade resurser för att sätta in åtgärder på samtliga nivåer och somliga föreläsare gjorde sig en förmögenhet på att resa runt och tala antingen om krisen i sig eller om lösningen på den. I de nyligen presenterade resultaten från PISA 2018 visar resultaten för andra gången i rad på en positiv trend. Svenska elevers läsförståelse uppges vara tillbaka på samma nivå som den var 2006 och dessutom signifikant över OECD-genomsnittet (Skolverket, 2019). Återigen tolkar politiker, journalister, debattörer och skolledare tillståndet i världen (eller i alla fall tillståndet i skolan) utifrån ett enda provresultat. Den här gången är reaktionen betydligt

Michael Tengberg: *Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning*

stillsammare. Den kan närmast beskrivas som en djup suck av lättnad. Skolverkets tjänstemän underlåter förvisso inte att också rapportera de mindre positiva resultaten, som exempelvis att spridningen i resultat mellan elever har ökat. Den allmänna opinionens sammanfattande reaktion på resultaten tycks dock i huvudsak kännetecknas av en lågmäld belåtenhet.

Om resultaten på PISA-proven är viktiga för nationen så har de desto mindre betydelse (egentligen ingen betydelse alls) för den enskilda eleven. Annorlunda är det med de nationella proven i det svenska skolsystemet. Dessa fungerar så att eleven gör flera delprov i varje ämne och får ett sammanfattande provbetyg. Detta provbetyg ges på den sexgradiga betygsskalan från A till F och ska vara vägledande för lärarens betygsättning i ämnet. Hösten 2017 röstade riksdagen för att låta resultaten från de nationella proven väga tyngre vid lärarens betygsättning än vad de gjort tidigare (Bet. 2017/18:UbU5). En relevant fråga i sammanhanget blir därför om man med de nationella provens hjälp verkligen kan sortera elever i de sex kunskapsnivåer som betygsskalan stipulerar.

För den som minns Betygsberedningen 1992 (SOU 1992:86) är frågan om möjliga kunskapsnivåer bekant. I beredningens förslag ingick ett betygssystem bestående av sex nivåer. Från remissinstanserna kom omfattande kritik. På DN Debatt den 18 augusti samma år invände Ference Marton kraftigt mot förslaget:

Att det skulle finnas sex klart skilda nivåer i kunskapsutvecklingen som regelbundet följer på varandra i alla ämnen är en svindlande och – för en betygsberednings vidkommande – behändigt tanke. Det finns dock ett problem. Tanken är fel. (...) [I]vå decenniers forskning har visat att en sådan strängt lagbunden och allmängiltig följd av nivåer av ökande kompetens inte finns och inte heller kan finnas i verkligheten. (Marton, 1992)

Den gången blev det till slut bara tre steg på betygsskalan. Men förslaget återkom ett par decennier senare och idag har vi som bekant sex steg på betygsskalan, som vart och ett antas representera en urskiljbar och från de andra nivåerna skild kunskapsnivå inom vart och ett av skolans ämnen. Ett nationellt prov med stor inverkan på elevens betyg bör alltså, om det alls ska användas, kunna ge tillförlitlig information om hur

Michael Tengberg: *Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning*

eleven positionerar sig på den sexgradiga skalan. Detta är naturligtvis inte något man kan förutsätta utan måste prövas empiriskt.

Med ett representativt urval av elever som gjort provet kan man använda något som kallas Rasch-modellering (Rasch, 1980). Det är en statistisk metod som innebär att information om hur svåra eller lätta de enskilda uppgifterna är kan kombineras med information om hur duktiga eller mindre duktiga de enskilda eleverna är. Rasch-analysen ger bland annat något som kallas separationsstatistik. Den inkluderar en skattning av i hur många distinkta förmågenivåer ett prov på ett tillförlitligt sätt lyckas särskilja de deltagande eleverna. Med den här metoden visade jag tillsammans med en kollega att det nationella läsprovet i årskurs nio klarade av att med 76 procents säkerhet skilja på 1,78 olika nivåer av läsförmåga (Tengberg & Skar, 2017). Det vill säga provet klarade nästan att tillförlitligt separera de femhundra eleverna som ingick i analysen i två grupper. Kort sagt, det klarade nästan att skilja de lite bättre läsarna från de lite sämre. Att provet skulle klara av att tillförlitligt dela in elever i sex olika kunskapsnivåer är således en ren fantasi.

Därför är det beklämmande att omkring ett hundratusen elever varje år gör det här provet och att deras avgångsbetyg i svenska starkt påverkas av resultatet på provet. Enligt riksdagens beslut 2017 ska provresultatet alltså väga tyngre än tidigare för avgångsbetyget. Staten gör således ett antagande om att läsförmåga kan mätas med ett visst instrument, medan empiriska bevis pekar på att detta antagande inte håller för en närmare prövning. Man frestas referera till Daniel Koretz, en av USA:s främsta experter på storskaliga tester och dess validitet. I sin bok *Measuring Up* (2008) skriver han bland annat om behovet av försiktighet vid tolkning av enskilda testresultat, också då testerna är stora och välutvecklade:

Of the many complexities entailed by educational testing, the most fundamental, and the one that is ultimately the root of so many misunderstandings of test scores, is that test scores usually do not provide a direct and complete measure of educational achievement. Rather, they are incomplete measures, proxies for the more comprehensive measures that we would ideally use but that are generally unavailable to us. There are two reasons for the incompleteness of achievement tests. One, stressed by careful developers of standardized tests for more than half a



Michael Tengberg: *Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning*

century, is that these tests can measure only a subset of the goals of education. The second is that even in assessing the goals that can be measured well, tests are generally very small samples of behavior that we use to make estimates of students' mastery of very large domains of knowledge and skill. As explained in the following chapter, an achievement test is in many ways like a political poll, in which the opinions of a small number of voters are used to predict the later votes of many, many more people. (Koretz, 2008, s. 9)

Ett testresultat är med andra ord inte detsamma som vad en elev lärt under ett läsår eller en termin, inte ens när resultatet avser ett nationellt prov. Tvärtom utgör det *en indikation på* elevens kunskapsnivå. Det kan förvisso vara en bättre eller sämre indikation, men likafullt är alla enskilda provresultat ofullständiga. Besinning och försiktighet när det gäller slutsatser lyder därför de stående honnörsorden. Lärares främsta tillgång består inte i resultat på nationella prov – hur välutvecklade dessa prov i en eventuell framtid än skulle kunna vara – utan i det faktum att lärare har möjlighet att observera elevers prestationer vid många olika tillfällen och på olika slags uppgifter. Oberoende bedömning är ett viktigt reliabilitetskriterium, men inte det enda. Upprepad bedömning, vid nya tillfällen, med nya uppgifter, är också viktiga kriterier.

### **Men är det vetenskap?**

På en del av min forskande arbetstid har jag alltså försökt granska vad en bestämd avdelning i statsapparaten har för sig och hur pass välgrundade dess argument är för en viss typ av myndighetsutövning. På det viset hoppas jag att jag och mina kollegor har bidragit med *meningsfull* och kanske rentav *användbar* kunskap. En fråga som ofta återkommer till mig är emellertid om detta också kan kallas vetenskap. Är det en vetenskaplig insats att påvisa och påtala brister i ett läsförståelseprov? Låt vara att provet ifråga har stort inflytande över många människors möjligheter till framtida utbildning och yrkesval. Men har det i sig någon egentlig betydelse för den vetenskapliga kvaliteten? Vetenskap om vadå i så fall? Vad är det för grundläggande form av kunskap om naturen eller människan eller kulturen som jag bidrar till här? I bästa fall kanske jag kan drista mig till att försöka hävda att jag genom att studera de mätinstrumenten som används för att pröva läsförmåga indirekt kan bidra med kunskap om själva läsandet och dess förutsättningar, exempelvis kunskap om de

Michael Tengberg: *Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv  
för vetenskapliga studier om läsning*

processer som pågår i huvudet på oss när vi läser. Men kanske är det bara testerna själva, de systemgenererade produkterna, som jag egentligen får veta något om?

Jag har funderat en del över detta nyligen. En av sommarens stora läsoplevelser för min del var Richard Feynmans självbiografi *The Pleasure of Finding Things Out* (2005). Feynman fick Nobelpriset i fysik 1965 för sitt arbete inom kvantelektroniken, men han var också en man som gärna kastade sig in i diskussioner om vad vetenskap är och vad det inte är, inte sällan med generaliserande anspråk, vilket gör flera av hans böcker relevanta för en mycket bredare allmänhet än enbart gruppen universitetsprofessorer i fysik. Feynman företrädde en sträng definition av vetenskap, men även om han använder det engelska ordet *science* syftar han inte enbart på naturvetenskap. *Science* är för Feynman forsknings- eller *undersökningsområden* där man kan etablera vad han kallar *säker kunskap*, det vill säga objektiva och beräkningsbara fakta. Det vill säga områden där man kan undersöka, fastställa och sedan *veta något* med sådan säkerhet att man också kan förutspå exakt hur ett fenomen kommer att bete sig i en framtida händelse och dessutom få dessa förutsägelser bekräftade i nya studier. Det, menar Feynman, är vetenskap. Att verkligen *veta* något, skriver han på ett ställe, att undanröja alla tveksamheter och möjliga alternativa tolkningar av ett experiment, kräver väldigt hårt arbete.

En annorlunda definition av det vetenskapliga arbetet företräder Karl Popper, som i sin bok *Conjectures and Refutations* (1963) skriver om induktionens logik, det vill säga det faktum att vi tenderar att dra slutsatser om lagbundenhet baserat på ofta upprepade observationer. Vetenskapliga observationer, menar Popper, syftar dock inte till att generera teori, utan till att förkasta eller kritisera befintlig teori. Det är genom att antingen lyckas falsifiera en teori eller misslyckas med att falsifiera den och därmed stärka den som vi producerar säkrare kunskap. Inte ens tusen observationer av vita svanar kan bevisa att det endast finns vita svanar, medan observationen av en enda svart svan bevisar att alla svanar *inte* är vita.

Om staten, som i mitt fall ovan, eventuellt baserat på tidigare forskning eller på en serie antaganden kopplade till praktiska erfarenheter, förutsätter att läsförmåga kan mätas med ett visst instrument, och jag och mina kollegor med vetenskapliga metoder visar att detta inte stämmer, det vill säga att läsförmågan inte låter sig mätas riktigt så enkelt som man förutsatt, kort sagt om vi visar upp en svart svan där utbildnings-

systemet tidigare antagit att det bara finns vita svanar, då har vi kanske i alla fall bidragit med om inte *säker* kunskap så i varje fall *säkrare* kunskap, och förhoppningsvis alltså även *meningsfull* och *användbar* kunskap.

### **Avslutning och framtid**

Richard Feynman menade att den högsta dygden av alla för en forskare inte är tvärsäkerhet utan tvärtom undran och osäkerhet, eller kanske skulle vi kalla det *organiserad skepsis* (jfr Merton, 1942). En forskare är aldrig säker på något. Enligt Feynman är det en ovetenskaplig hållning att uttala sig som expert. Vetenskapen lär oss snarare att vi ska förhålla oss skeptiska till expertis, men gravallvarliga i frågan om att undanröja allt det som får oss att tveka på ett påstående som antas vara resultatet av en vetenskaplig studie.

Feynman var briljant. De flesta universitet i världen delar emellertid inte helt hans smala definition av vad vetenskap är. Allt som inte är objektivet och beräkningsbart är inte nödvändigtvis ovetenskapligt. Forskningen om läsning och läsförståelse har kommit ganska långt sedan Henrik II:s dagar, eller sedan införandet av katekesförhören i svenska hus och hem. Vi är dock fortfarande långt från att exempelvis exakt kunna beskriva vilka slags kognitiva och emotionella processer som sätts i spel när ögat möter en rad av små, svarta krumelurer på ett vitt papper eller på en skärm. Vi vet naturligtvis en hel del om dessa processer och har utvecklat ett tekniskt språk för att kunna beskriva dem, men fortfarande är det något ofantligt märkvärdigt och långt ifrån beräkningsbart som sker i det ögonblicket och som låter vårt medvetande kastas från det fysiska rummet och dess begränsningar ut i ett helt annat tillstånd, där läsaren plötsligt får möjlighet att se världen, eller kanske rentav en föreställd, ännu inte existerande värld, med någon annans ögon, ur någon annans perspektiv.

Det är något som jag skulle vilja veta mer om. Även om jag gissar att jag aldrig kommer att kunna beräkna eller helt förutse de processer som tar form när läsare och text möter varandra.

Karlstads universitet har dock uppdragit åt mig att grubbla vidare över dessa saker och även över dess vetenskapliga kvalitet genom att utse mig till professor i pedagogiskt arbete. Det är jag naturligtvis djupt hedrad över. Och jag lovar att försöka få beslutet

Michael Tengberg: *Hängning, tveksamma tester och andra goda motiv för vetenskapliga studier om läsning*

om utnämningen att framstå som rationellt genom att, trots begränsningarna vad gäller predicerbarhet inom mitt forskningsområde, göra mitt bästa för att avslöja ytterligare några svarta svanar i form av otillräckligt underbyggda antaganden om mätning av läsförmåga och därmed förhoppningsvis bidra till säkrare kunskap.

## Referenser

- Bet. 2017/18:UbU5 Nationella prov – rättvisa, likvärdiga och digitala. Utbildningsutskottet.
- Feynman, R. C. (2005). *The pleasure of finding things out*. New York: Basic Book.
- Götselius, T. (2013). Från hugg och slag till läslust. I J. Björkman & B Fjæstad (red.) *Läsning. RJs årsbok 2013/2014*. Göteborg/Stockholm: Makadam förlag.
- Koretz, D. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marton, F. (1992). Orimligt betygsförslag. I *Dagens Nyheter* 1992-08-18.
- Merton, R. K. (1973) [1942]. The normative structure of science. I R. K. Merton (red.) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic model for some intelligence and achievement tests*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Skolverket (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Internationella studier, 487. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:86 Ett nytt betygssystem: slutbetänkande. Utbildningsdepartementet.
- Tengberg, M. & Skar, G. B. (2017). Hur tillförlitligt är det nationella provet i läsning i åk 9? *Utbildning & Demokrati*, 26(2), 113–137.
- Weir, C. J. (2013). The measurement of reading ability 1913–2012. I C. J. Weir, I. Vidakovic, & E. D. Galaczi (red.). *Measured constructs: A history of Cambridge English language examinations 1913–2012* (ss. 103–179). Cambridge: Cambridge University Press.