



KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift



Årgång 16, nummer 1, 2020

KAPET

Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift årgång 16, nummer 1, 2020

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 övergått till löpande mottagning av manuskript under året och ambitionen om två nummer per år.

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: Maria Hjalmarsson (e-post: Maria.Hjalmarsson@kau.se)

Redaktionssekreterare: Kent Fredholm (e-post: 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
Rektor som ledare för de specialpedagogiska frågorna – en intervjustudie <i>Kerstin Bladini och Gudrun Holmdahl</i>	5
Design för lärande med digitala verktyg i förskolan <i>Karin Forsling</i>	26
Recept för strukturerade textsamtal? – Om teoriglapp i lärares fronesis genom ett designteoretiskt perspektiv <i>Kim Ridell</i>	46

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

Årets första nummer av KAPET innehåller två artiklar av medarbetare vid Institutionen för pedagogiska studier. Först ut är Kerstin Bladini och Gudrun Holmdahl som i sin artikel *Rektor som ledare för de specialpedagogiska frågorna – en intervjustudie* presenterar en studie av hur rektorer med specialpedagogisk examen resonerar kring skolans uppdrag att möta elever med olika förutsättningar. Studien tar avstamp i svensk skolas alltmer neoliberala präglning, en utbildningspolitisk förskjutning som dock inte märks i de intervjuade rektorernas svar.

Detta nummers andra artikel är skriven av Karin Forsling. Under rubriken *Design för lärande med digitala verktyg i förskolan* redogör Forsling för en mindre studie med designteoretisk bas, genomförd vid två förskolor. Studien ger sinsemellan olika exempel på hur en begynnande digitaliseringsprocess av förskoleverksamhet kan se ut. Resultaten kan vara till stöd för förskolor där liknande processer skall initieras.

Den tredje och sista artikeln är författad av Kim Ridell, tidigare student vid Institutionen för pedagogiska studier på Karlstads universitet. Texten bygger på ett arbete i kursen *Språk-, skriv- och läsutveckling ur ett inkluderande perspektiv* och ger läsarskaran en inblick i ett aktuellt ämnesval inom institutionens utbildningar. Under rubriken *Recept för*

strukturerade textsamtal? – Om teoriglapp i lärares fronesis genom ett designteoretiskt perspektiv
redogörs för observationer av en lärares design och iscensättning av undervisning för
språkutveckling och läsförståelsestrategier.

Nästa nummer

Abstract och artikelmanus tas emot löpande under året. KAPET 2 år 2020 är planerat att publiceras i december 2020 som ett temanummer om forskning kring yngre barn, från förskolan upp till och med mellanstadiet. Bidrag inom detta tema (för publicering december 2020) liksom inom andra områden (för senare publicering) är alla välkomna. Deadline för inlämning av manus till KAPET 2 år 2020 är söndag 4 oktober 2020.

Manus och förfrågningar ställs till redaktionssekreteraren på epost-adress Kent.Fredholm@kau.se.

Rektor som ledare för de specialpedagogiska frågorna – en intervjustudie

Kerstin Bladini

Lektor vid Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet
kerstin.bladini@kau.se

Gudrun Holmdahl

Lektor vid Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet
gudrun.holmdahl@kau.se

Sammanfattning

I den här artikeln presenteras en studie vars syfte är att bidra med kunskap om hur rektorer med specialpedagogisk examen resonerar kring sitt uppdrag att hantera skolans möte med elevers olikheter. Studien genomförs i ljuset av att svensk skola har övergått från att vara ett socialt välfärdsprojekt till att mer och mer präglas av en neoliberal utbildningspolicy. Nio rektorer intervjuades om vad det kan innebära att hantera specialpedagogiska frågor för den som är rektor och har en specialpedagogisk examen. Resultatet redovisas som tre teman; Patos och engagemang, Relationsskapande, och Pedagogisk nyfikenhet. Den förskjutning mot en allt mer neoliberal utbildningspolicy som ägt rum i svensk skola synliggörs eller problematiseras inte nämnvärt i intervjuerna. Rektorernas beskrivningar förstås som ett idéburet ledarskap genomsyrat av visioner om inkludering och alla elevers rätt till en bra skolgång.

Nyckelord

rektor, specialpedagogisk examen, idéburet ledarskap

Inledning och syfte

Sedan 1990-talets början har förväntningarna på svenska rektorer förändrats på väsentliga sätt. Bland annat har olika styrningskrav associerade till New public management (NPM), uttryckta som effektivitets-, konkurrens-, och granskningsimperativ, gjort sig allt mer gällande inom svensk utbildningspolicy (Forsberg, 2014). Dessa förändringar kan ses som exempel på hur svensk skola har övergått från ett socialt välfärdsprojekt till att mer och mer präglas av en neoliberal utbildningspolicy (Lundahl, Erixon Arreman, Holm & Lundström, 2013). Samtidigt som dessa förändringar har ägt rum hålls emellertid värden kopplade till demokrati, solidaritet och socialt ansvarstagande fortfarande högt i svenska läroplaner (a.a). I detta spänningsfält, konstituerat av motstridiga krav och intentioner mellan å ena sidan en tekniskt-rationalistisk, instrumentell styrningsdiskurs och mer socialt inriktade, filantropiska utbildningssträvanden å den andra (Lundahl et al., 2013), verkar och arbetar dagens svenska rektorer. En av deras uppgifter är infriandet av en likvärdig och rättssäker utbildning för alla barn och elever, vilket är en kärnfråga för såväl rektorer som specialpedagoger/speciallärare¹. Dessa yrkesgrupper kan sägas ha nyckelpositioner i skolans möte med elevers olikheter.

Tidigare svenska och internationella studier (Cobb, 2015, Lindqvist & Nilholm, 2014; Lipsky, 1980) med koppling till bland annat forskningsfälten ”inclusive education” och/eller skolledarskapsforskning har inriktats på och rapporterat om rektor² både som uttolkare av och ansvarig för specialpedagogiska frågor. Nationellt har förhållandevis lite publicerats gällande vad det kan innebära att arbeta som rektor och samtidigt ha en examen inom det specialpedagogiska området, trots att en sådan kombination förmodligen skulle kunna ha intressanta implikationer ur såväl ett rektorsperspektiv som ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Vårt (artikelförfattarnas) kunskapsintresse för rektors ledarskap i relation till specialpedagogiska frågor, vilket utgör fokus för den här artikeln, hänger samman med att vi har en bakgrund och mångårig erfarenhet dels som specialpedagoger, dels som utbildningsledare i Rektorsprogrammet. En viktig iakttagelse som vi har gjort, och som även har stöd i forskning (Ahlefeldt Nisser, 2009; Bladini, 2004; Möllås, Gustafsson, Klang & Göransson, 2017), är att om rektor inte har kunskap och engagemang för specialpedagogiska frågor, blir det svårt för specialpedagogen/specialläraren att få det mandat och den legitimitet som krävs för att kunna utföra sitt arbete.

¹ Det existerar två yrkesexamina inom det specialpedagogiska kunskapsområdet: en speciallärarexamen och en specialpedagogexamen. Båda är så kallade påbyggnadsutbildningar på avancerad akademisk nivå och förutsätter avlagd lärarexamen och yrkeserfarenhet som lärare.

² I artikeln används både begreppet skolledare och rektor beroende på vilket av dessa begrepp som används i de studier som vi hänvisar till.

Studiens syfte är att mot bakgrund av vad som beskrivits ovan bidra med kunskap om hur rektorer med specialpedagogisk examen resonerar kring uppdraget att som rektor hantera skolans möte med elevers olikheter.

Tidigare forskning

Under denna rubrik ges en kort översikt av framförallt svensk forskning om rektors ledarskap och den specialpedagogiska yrkesrollen. Mycket forskning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet använder sig av begreppet inkludering i vid mening. I denna artikel refererar vi till forskning där 'inkludering' används utan att vi för den skull fördjupar oss i begreppets innebörder. I vår studie är det rektors förståelse av skolans möte med elevers olikheter som står i fokus.

Rektors ledarskap

Rektors ledarskap tillskrivs i skolans styrdokument stor betydelse och har konsekvenser för hur de specialpedagogiska frågorna hanteras. Den diskursiva konstruktionen av rektor som pedagogisk ledare i olika statliga texter över tid har studerats av Ståhlkrantz (2019). Hennes analys visar bland annat att konstruktionen av rektor som pedagogisk ledare är kontextberoende. Hur den pedagogiska ledaren konstrueras i texter kan betraktas som ett sätt att legitimera reformer på skolans område. Rektors val i relation till olika diskursiva erbjudanden utgör viktiga inslag i både policytolkning och policygörande. Ståhlkrantz forskning visar på betydelsen av hur rektor väljer att tolka och "göra policy" och att rektor som person har blivit viktig i detta avseende.

Enligt Jarl (2013) tycks det senaste decenniets statligt initierade professionaliseringsprocess inte ha underlättat rektors uppdrag sett till dess nuvarande komplexitet. Möjligen har denna professionaliseringsprocess inneburit att avståndet mellan rektor och verksamhet har ökat, vilket kan ha inverkat negativt på rektorers möjlighet att leda utveckling av verksamheten (a.a, s. 211). Cregård, Berntson, Tengblad, Andersson & Lindgren (2018) påpekar att komplexa organisationer, såsom skolan, kräver delad uppdrafsförståelse inom organisationen för att komplexiteten ska kunna hanteras.

Rothstein (2018) konstaterar att rektor dels behöver få handlingsutrymme ovanifrån, dels behöver ge handlingsutrymme åt medarbetarna i syfte att kunna skapa en "lokal policy" och därigenom ett tillitsfullt samspel, vilket kan bidra till skolframgång. Han pekar på att det inte nödvändigtvis är innehållet i den lokala policyn som är avgörande, utan snarare engagemanget som sådant. Ett idéburet ledarskap och en uttalad lokal policy som alla inom organisationen förväntas omfatta, kan främja tillit och borga för skolframgång.

Annan forskning – företrädesvis sådan som ligger inom det specialpedagogiska kunskapsområdet – har pekat på att skolledare har ett särskilt ansvar för hur förskolor och skolor arbetar med inkluderingsfrågor (Lindqvist & Nilholm, 2013). Forskarna i det sistnämnda fallet genomförde en enkätstudie i en mindre kommun med syfte att bidra till ökad kunskap om hur skolledare förklarar elevers skolsvårigheter, hur skolledare anser att elever i skolsvårigheter bör stödjas samt hur skolledare anser att specialpedagoger ska arbeta. Enkäten riktade sig till alla skolledare i kommunens förskolor och skolor. Resultatet visar att den vanligaste förklaringen till skolsvårigheter som angavs var elevers individuella brister, samtidigt som en majoritet av skolledarna angav att specialpedagogen skulle arbeta med frågor rörande organisation och skolutveckling. Forskarna argumenterar för att yrkesgrupper som är involverade i specialpedagogiska frågor i skolan behöver mötas och reflektera över hur deras uppfattningar och beslut skapar inkluderande praktiker.

I en annan enkätstudie undersöktes hur lärare från två norska kommuner karaktäriserar situationen i den obligatoriska grundskolan med avseende på intentionen om en inkluderande skola och individuellt anpassad undervisning (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2014). Resultatet pekar på att många lärare har en positiv syn på inkludering och individuellt anpassad undervisning, men studien visade också att många lärare inte delar den positiva synen på inkludering. Enligt forskarna höll rektorerna en för låg profil i sitt pedagogiska ledarskap i relation till att många lärare inte arbetade utifrån intentionen om en inkluderande skola. Rektorer behöver i högre utsträckning underlätta, leda, utvärdera och förbättra processer som bidrar till arbetet med en inkluderande skola (a.a). En utblick mot Hong Kong ger en liknande bild. Enligt Yan & Sin (2015) är det välkänt att rektorer spelar en avgörande roll när det gäller att utveckla skolkulturer och undervisningspraktiker, och samordna resurser för inkludering. En svag arbetsledning och negativa attityder till inkludering är betydelsefulla faktorer för skolors misslyckande vad gäller inkludering av elever med svårigheter (a.a.).

Frågan om hur rektorer kan främja inkluderande praktiker har undersökts i en intervjustudie av Lindqvist & Nilholm, (2014). Fem framgångsrika³ rektorer intervjuades och alla framhöll betydelsen av det pedagogiska ledarskapet och att det utförs nära och i verksamheten. Dessa rektorer förespråkade flexibilitet för att hitta lösningar för elever i svårigheter och såg specialpedagogen som en viktig partner i arbetet med inkluderande pedagogik. Rektorerna förespråkade att det särskilda stödet gavs inom ramen för klassrummet, men motsatte sig inte andra lösningar för att hjälpa elever att lyckas.

³ Framgångsrika i meningen att urvalet av intervjupersoner gjordes utifrån kriterier som forskarna satt upp för att säkra att de representerade skolor vilka eftersträfvade inkludering samt hade goda resultat.

Den specialpedagogiska yrkesrollen

Enligt Malmqvist & Nilholm (2013) tycks specialpedagoger och speciallärare ofta representera en annan syn på utbildning än den nu gällande utbildningspolitiska agendan med dess starka betoning på kunskapsmål, mätningar och utvärderingar. Enligt många tidigare studier tycks det finnas en enhällig syn på elever i skolsvårigheter hos specialpedagoger och speciallärare, en syn karaktäriserad av ett relationellt perspektiv.⁴ I en stor enkätstudie av Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Almqvist (2019) framträder dock en mindre homogen bild. Faktorer som skilda skolkontexter men också specialpedagogers och speciallärares erfarenheter av olika styrning och ledning verkar spela en avgörande roll för de båda yrkesgruppernas synsätt. Den specialpedagogiska yrkesrollen är alltså inte given utan formas i en praktik av specialpedagog, speciallärare, rektor, lärare och andra medarbetare i en specifik skol- och verksamhetskontext.

Hur specialpedagoger respektive speciallärares yrkesroller konstitueras har studerats av Möllås, Gustafsson, Klang & Göransson (2017). Sex fallstudier ligger till grund för deras analys som pekar på en stor variation vad gäller hur den specialpedagogiska yrkesrollen utformas. Forskarna visar att det är en komplex process där kontextuella och personliga förutsättningar har en avgörande betydelse liksom rektors kompetens, visioner för verksamheten samt förmåga att organisera och leda verksamheten.

En forskargrupp från Belgien (Struyve, Hannes & Meredith, 2018) har i en fallstudie undersökt hur specialpedagogers yrkesroll förhandlas fram och processas på några skolor. Resultatet visar att den förhandlades fram och utformades på olika sätt på olika skolor. Specialpedagogernas möjligheter att utforma sin yrkesroll hade ett nära samband med lärarnas och rektors syn på specialpedagogiska frågor. Specialpedagoger fick legitimitet som pedagogiska ledare då deras expertis erkändes, när lärare uppfattade vidden av sitt ansvar för elever i svårigheter och när rektor gav specialpedagogerna mandat att leda det specialpedagogiska arbetet.

I en enkätstudie som vände sig till alla som tagit specialpedagog- respektive speciallärarexamen, undersöktes de båda yrkesgruppernas yrkesroll (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnússon & Nilholm, 2015). Studiens resultat pekar på att de båda yrkesrollerna representerar ett relationellt perspektiv på skolproblem. De båda yrkesgrupperna betonar dessutom likvärdighet och elevens personliga utveckling, snarare än kunskapsmål. Vidare visar studien att de båda yrkesgruppernas anställningsform och placering i skolverksamheten har betydelse för vilka arbetsuppgifter de får och omfattningen av dessa. De båda yrkesgruppernas behörighetsområden förhandlas och utformas därmed lokalt. Göransson, Lindqvist & Nilholm (2015) visar att specialpedagoger och speciallärare med central placering i kommunen är de som betonar att

⁴ Enligt ett relationellt perspektiv ses svårigheter som kontextberoende.

pedagogiken är avgörande eller delvis avgörande för om en elev får skolsvårigheter eller inte. Studien visar att den kontext i vilken specialpedagoger och speciallärare befinner sig har betydelse för deras [uppdrags]förståelse. Upplevelsen av att ingå i olika styrningspraktiker – från hierarkisk-byråkratisk kontroll till mer tillitsfull styrning – har också betydelse för vilken professionell hållning som kommer till uttryck.

Sammantaget visar denna genomgång att rektors ledarskap är kontextberoende och att policy görs lokalt. Betydelsen av tillitsfulla relationer samt handlingsutrymme för både rektor och medarbetare uppmärksammas. Det specialpedagogiska stödet utformas och förhandlas fram lokalt och avgörs av olika kontextuella faktorer. Flera studier visar att det finns skilda synsätt hos de professionella i skolan på elevers visade svårigheter. Rektors betydelse för att organisera specialpedagogisk verksamhet och skapa inkluderande praktiker betonas också. Sist men inte minst anges att en delad uppdragsförståelse inom organisationen krävs för att komplexiteten ska kunna hanteras.

Metod

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur rektorer med specialpedagogisk examen resonerar kring uppdraget att som rektor hantera skolans möte med elevers olikheter. Forskningsansatsen kan beskrivas som en kvalitativ innehållsanalys.

Vi valde att göra en intervjuundersökning med ett antal rektorer med specialpedagogalternativt speciallärarexamen. Intervjuundersökningen genomfördes 2016/17 och föregicks av en enkätundersökning om rektorers syn på specialpedagogiska frågor och skolans uppdrag, och var en totalundersökning med samtliga deltagare i Rektorsprogrammet samt Rektorslyftet vid Karlstads universitet (Bladini & Holmdahl, 2016, opublicerat manus). I anslutning till enkätundersökningen sökte vi personer som hade tjänst som rektor och samtidigt en specialpedagog- eller speciallärarexamen eller motsvarande. Sammanlagt 15 personer angav att vi fick kontakta dem angående studien. Det slutliga antalet intervjupersoner uppgick till nio personer, varav alla hade en specialpedagogisk examen. De skolor som rektorerna arbetade på hade skilda villkor och sammanhang. De flesta var kommunala skolor medan några var fristående. Några rektorer ansvarade för skolor i storstadsområde. Andra rektorer ansvarade för skolor i mindre tätorter, t.ex. av bruksortskaraktär. Ytterligare andra rektorer ansvarade för landsbygdsskolor. En del av skolorna hade förhållandevis homogen elevsammansättning sett till språklig och etnisk bakgrund. Andra skolor hade påtagligt heterogen elevsammansättning sett till språklig och etnisk bakgrund. Även elevernas socioekonomiska bakgrund (såsom föräldrars utbildningsnivå etc.) skilde sig mycket åt de olika skolorna emellan. Rektorerna hade skilda lärarbakgrunder och arbetade i olika skolformer. Innan

intervjustudien påbörjades gjordes en etikansökan. En samtyckesblankett skickades senare ut och skrevs under av de deltagande rektorerna (Vetenskapsrådet, 2017).

Syftet med intervjuerna var att få ta del av berättelser om vad det kan innebära att hantera specialpedagogiska frågor för den som är rektor och samtidigt har specialpedagogisk examen. Intervjun som metod går att beskriva som en asymmetrisk relation (Lundström, 2007), vilket vi som forskare behövde beakta och vara uppmärksamma på. Som intervjuare eftersträvade vi en respektfull och lyhörd hållning gentemot intervjupersonerna (Loseke, 2013). Intervjuer kan ses som dialogiska processer enligt Mishler (1999), vilket innebär att den som intervjuar och den som blir intervjuad förhandlar fram någon slags överenskommelse gällande vad de ska tala om, och hur. Vi ansluter oss till en syn på intervjun som situerad i en viss kontext och som samskapad.

Vi genomförde fyra respektive fem intervjuer var och som stöd hade vi en intervjuguide med frågeområden snarare än specifika frågor. Intervjuerna varade cirka en timme, spelades in och genomfördes i anslutning till rektorernas arbetsplats. Bearbetning av intervjuer påbörjas, enligt Kvale & Brinkman (2014), vid själva intervjutillfället och för vår del fortsatte bearbetningen genom att vi lyssnade igenom alla intervjuer flera gånger, transkriberade dem och påbörjade en analys. Analysen inspirerades av Kvale & Brinkman (2014). Vi skrev och lyssnade enskilt och tillsammans, letade mönster, likheter och olikheter och rörde oss mellan del och helhet i materialet. En tidig tolkning som vi båda gjorde var att det i flera intervjuer löpte en tydligt ideologisk tråd. Bitvis i samtalen framträdde ett narrativ om en stark övertygelse, inte sällan personligt väl förankrad. Vi prövade att ordna intervjuerna på olika sätt, i narrativ, olika kategoriseringar etc. Utifrån en iterativ process konstruerade vi olika förslag och slutligen valde vi att presentera resultatet som tre teman, vilka snarare överlappar än utesluter varandra.

Antalet intervjupersoner är begränsat och vi gör inte anspråk på att våra resultat är generaliserbara. Vi menar dock med Bornemark (2018) att "[v]arje erfarenhet är ett unikt minima samtidigt som det finns likheter med andras erfarenheter." (s. 96).

Vårt kunskapsintresse inom ramen för den här studien är inte huruvida rektorer med specialpedagogisk examen är mer eller mindre framgångsrika än rektorer utan sådan examen, när det gäller att till exempel uppfylla krav om en likvärdig och rättssäker utbildning för alla elever. Och vad gäller skolorna som de intervjuade rektorerna leder, vet vi egentligen inte mer än det som framkom under intervjuerna. Det vi däremot kan uttala oss om här är hur rektorer under intervjuerna talar om skolans möte med elevers olikheter. Vad rektorerna faktiskt gör, känner eller innerst inne tänker om detta kan vi inte uttala oss om.

Resultatredovisning

Under denna rubrik kommer studiens resultat att presenteras i form av tre teman med tillhörande underrubriker och illustreras med citat hämtade från intervjuerna. Av de intervjuade rektorerna var åtta kvinnor och en man. Av anonymitetsskäl har alla getts fingerade kvinnonamn. Citaten används för att illustrera de resonemang som presenteras under respektive teman. Alla intervjuer har legat till grund för analysen och bidragit till den tematiska indelningen. I vår resultatredovisning är dock några intervjuer mer representerade än andra, beroende på att vi fann vissa citat mer illustrativa och konsistenta än andra.

Det första temat har vi valt att kalla *Patos och engagemang*. Tema två är *Relationsskapande* och tema tre har vi kallat *Pedagogisk nyfikenhet*. Varje tema inleds med en kort introduktion och avslutas med en kort sammanfattning.

Patos och engagemang

Alla rektorer ger uttryck för ett patos och engagemang för de specialpedagogiska frågorna. Flertalet berättar om egna erfarenheter av möten med barn och elevers olikheter som en drivkraft i arbetet som rektor. En del uppger att engagemanget har funnits sedan lång tid tillbaka i deras liv. Andra beskriver det som att de gjorde en synvända eller en loop under specialpedagog-/speciallärarutbildningen.

En hjärtefråga för rektorerna verkar vara att elever ska må gott och lyckas utifrån sina förutsättningar samt att skolverksamheten ska genomsyras av höga förväntningar. Rektorernas engagemang i det här avseendet innefattar inte bara elever utan väl så mycket medarbetarna.

Egna erfarenheter

Rektorernas egna erfarenheter utgör en drivkraft som i några fall handlar om familjerelaterade situationer, till exempel ett eget barn eller ett syskon med funktionsnedsättning. Monika berättar till exempel om hur hon under uppväxten hjälpt ett syskon som hade svårt med matten. Hon fick då tänka i ”krokiga banor” och leta efter styrkor. Hon säger att hon tycker om problemlösning och att tänka utanför boxen.

I andra fall handlar erfarenheterna om arbetsrelaterade situationer, t.ex. beskriver Eva hur hon som nyexaminerad lärare fick stå ensam i sin klass där de flesta elever var i olika slags svårigheter. Den erfarenheten, säger hon, innebär att hon som rektor aldrig kommer att utsätta någon av sina lärare för att stå ensam i en klass med många elever i svårigheter. ”Man ska inte vara ensam”, säger hon.

En annan typ av erfarenhet som några berättar om är den synvända de gjorde i samband med specialpedagog-/speciallärarutbildningen, vilken framställs som en drivkraft. Synvändan handlar i någon intervju om att förstå komplexiteten i skolans möte med barns olikheter.

Jag gjorde en pedagogisk loop, när jag gick specialpedagogutbildningen. Jag gjorde det! Mitt synsätt på barn förändrades totalt [...]. Allra mest synen på lärande och utveckling och det här att inte se att barnen hade gränser. (Karin)

Hjärtefråga

En omsorg om eleverna i termer av att anpassa och hitta förutsättningar för deras lärande och utveckling går som en röd tråd genom alla intervjuer, med en betoning på elever i svårigheter. En av rektorerna, Frida, formulerar det som att hon har ett ”stort hjärta för de här barnen”. Flera rektorer berättar att de rör sig i klassrum och korridorer för att lyssna in stämningar och möta elever. Flera säger också att de vill finnas nära eleverna och verksamheten. Rektorerna uttrycker omsorg även om medarbetarna; de försöker vara nära och ute i verksamheten för att stödja, uppmuntra och utmana lärarna i deras arbete.

I några intervjuer uttrycker rektorerna ett engagemang som, enligt deras egen beskrivning, är större än andra rektors i dessa frågor. Monica säger:

Det är som ett förhållningssätt som genomsyrar skolan, det här med inkludering är självklart. Vi har våra grundsärskoleelever totalintegrerade och många frågor som är självklara för oss, har vi ju märkt, att det är inte så på andra skolor. Så att, om man skulle ha någon sorts profil så skulle jag nästan säga att vi har en specialpedagogisk profil på den här skolan [...]. att vi inte ser problemen, och att vi jobbar med stödet i grupp. Det är väldigt, väldigt sällan som vi plockar ut.

Alla rektorer ger uttryck för ett stort engagemang i de specialpedagogiska frågorna men på en glidande skala där några rektorer beskriver sitt engagemang som att de brinner för de här frågorna. Andra betonar att det är viktiga frågor, men inte med samma emfas. En av de rektorer som talar om de specialpedagogiska frågorna med emfas är Karin. Hon säger:

Barn är precis lika olika som vi vuxna och det måste man få vara. Man måste känna att det är precis så jag ska vara. Jag försöker förmedla den synen till mina anställda. Jag tycker väldigt mycket om att läsa Ross Greene, ”Barn gör så gott de kan och gör de inte det, måste vi ta reda på varför.” Och sen får vi faktiskt hitta lösningar, du och jag och barnet. Det är en jättestor roll att spegla ut det till sina anställda.

Medan exempelvis Birgitta säger:

Jag tror jag har en större förståelse för de här svårigheterna som lärarna har, samtidigt som jag inte har hur mycket resurser som helst. Men jag är övertygad om att jag har en helt annan syn på saker och ting när det gäller de här bitarna.

Alla de rektorer som ingår i denna studie talade utifrån egna erfarenheter och kunnande med patos och engagemang om att alla elever har rätt till en bra skolgång.

Relationsskapande

I intervjuerna framhåller alla rektorer att relationsskapande är en väsentlig och samtidigt komplex aspekt av det specialpedagogiska kunskaps- och kompetensområdet. Relationsskapande beskrivs vara viktigt gentemot elever, medarbetare och vårdnadshavare. Samtidigt tycks flera rektorer mena att relationsskapande och relationskompetens är ett av de svårare områdena att leda arbetet kring, något de motiverar med att sådan kompetens kan ses som avhängig erfarenhet och personlighet. Arbetet med denna kompetens kan därmed upplevas som extra utmanande och integritetskänsligt.

Relationer är grunden

Alla rektorer talar om att goda relationer är centralt för arbetet med området elever i svårigheter. Viveka säger exempelvis: ”Att skapa en relation är grunden till allt när det gäller de här eleverna.”

En väsentlig del av rektorernas tal om relationsskapande handlar om förhållningssätt och bemötande. Ansvar för relationen förläggs primärt till de vuxna i skolan. Det är förhållningssättet och bemötandet från de vuxna i skolan, till exempel från rektor och/eller medarbetare gentemot elever, som till stor del avgör skolsituationen för den enskilda eleven eller elevgruppen, säger de flesta rektorerna. Eller, för att hårdra lite: ett skolmisslyckande går aldrig att skylla på en elev eller en elevgrupp. Det är rektor som ytterst bär ansvaret för hur skolgången utvecklar sig i det enskilda fallet. Karin har låtit sina medarbetare gå kurs i ICDP⁵ som ett sätt att bidra till att stimulera ett gott förhållningssätt:

ICDP tycker jag är ett gott sätt att förhålla sig till barn. Något som fastnade är att det är den vuxne som har allt ansvar för alla relationer med barnen.

⁵ ICDP-International Child Development Programme, <https://www.icdp.se>

Arbetet med att utveckla ett gott förhållningssätt är något som rektor hela tiden behöver skapa rum för. Tina berättar att:

Man behöver konstant arbeta med det här med närvaro, att lyssna in, tålmod, lågaffektivt bemötande, struktur, visuella scheman, pedagogiska dilemman och ständigt samtala om nåt som kanske fungerar för en personal, kanske inte fungerar för någon annan. Vad beror det på? Det här med relation. Jag tror liksom att även i särskolan är det ett pågående arbete hela tiden att reflektera, tillsammans med personalen kring hur kan vi göra om inte detta funkar? Att det liksom ska sitta i ryggmärgen som reflektion.

Flertalet rektorer talar om att de vill vara nära verksamheten, elever och medarbetare och att det är väsentligt för att utveckla goda relationer. Tina säger:

Sedan önskar ju jag att vi har relation med barnen, precis som jag. Alltså jag går runt i klasserna, jag hälsar, jag är ute på rasten ibland och kollar av. De måste veta vem jag är. Det måste man veta med övergripande specialpedagog med. För i särskolan kan man inte göra en enda observation om de inte vet vem man är.

Flera rektorer talar om att de behöver bemöta sina medarbetare på samma sätt som de vill att de bemöter eleverna. Förebildlighet framhålls som något väsentligt. Karin berättar att hon ”försöker visa hur [hon] bemöter barn varje dag”:

Om jag som rektor och ledare bemöter barnen med att jag lyssnar och att jag visar och att jag är engagerad. Alltså mitt förhållningssätt vill jag ska vara exempel för andra hur jag vill att vi bemöter barn. För jag tror att ser de mig som en vuxen person som finns här för att, med huvudsyftet att skapa en bra trygg skola där barnen utvecklas så långt som möjligt och med mitt sätt visar mitt engagemang här, så hoppas jag att det ska skapa ett klimat här som gör att det sprids i organisationen.

Alla rektorer i denna studie talar om att de behöver stödja sina lärare i deras arbete med att stödja och stimulera elevers utveckling och lärande. Ibland kan även lärare behöva särskilt stöd. Monica uttrycker detta på följande sätt:

Jag ser ju mina medarbetare som min skolklass på ett sätt, och de behöver också extra anpassningar och särskilt stöd för att de ska göra sitt bästa jobb ut med eleverna. Så, och ser jag att jag kan bidra där... det är väldigt givande.

Utmanande

Flera rektorer säger att relationsskapande och relationskompetens är ett av de svårare områdena att leda arbetet kring, något de motiverar med att sådan kompetens kan ses som avhängig erfarenhet och personlighet. Därmed kan arbetet med denna kompetens upplevas som extra utmanande och integritetskänsligt. Tina säger:

Jag tror att det blir en utmaning då att en del, nu säger jag en del [lärare], absolut inte alla. En del blir ju utmanade för att de kanske själva lägger det mer på barnet än på sig själv, kanske lägger svårigheterna på barnet mer än miljön och då blir det en utmaning att behöva reflektera över sig själv [...] Och då blir det ju provocerande när jag säger att det är vi som ansvarar, det är inte barnet och att det är ni som ska få fortbildning, det är du som vi måste hitta en fortbildning till. Den här frågan ser jag att du har en svårighet som lärare. Och jag skulle vilja säga att det mer handlar om att du själv behöver öka din kunskap kring än att lägga det på barnet och föräldrarna.

Alla rektorer berättar om erfarenheter av medarbetare som på olika sätt fastnat i arbetet med vissa elever och då förlagt svårigheterna till eleven. Monica berättar om hur hon arbetar med att stödja en lärare som har svårt att möta en del elever:

I: Om jag är en lärare som har svårt?

M: Då får du många samtal med mig och många klassrumsbesök får man. Sedan vet jag att det är jättesvårt att förändra sig, sedan har de rätt att ha sin personlighet, men när man ser att det drabbar eleverna på ett negativt sätt, då kan jag nog lyfta det.

I: Du går ett steg närmare de lärarna?

M: Ja, absolut, men jag kommer inte med pekpinna. Jag kan nog vara, jag kan röra mig i det klassrummet så kan jag visa hur jag skulle möta den eleven, och ibland räcker ju det. Sedan efteråt, ”Säg du vad som hände nu?” ”Jaa!” De kanske inte alls har tänkt så att man kan.

Några rektorer lyfter vikten av att arbeta främjande och förebyggande genom att stödja pedagoger i deras arbete, exempelvis vid svåra möten.

Så för mig är det viktigt att det här främja och förebygga att vi kan avlasta lärarna ibland rent känslomässigt också. Och det är för att jobba med människor, det tar energi, men man får energi. Jag tror att lärare behöver prata och få prata om mötet som kan vara svårt ibland med elever som har, ja... andra behov. Alltså har en funktionsvariation som inte är inom normal-tillsvidare-tillståndet. Där har vi ju olika ryggsäck som lärare, tror jag. Vissa har med sig massor med erfarenheter och vissa har inte. (Tina)

Ibland uppstår dilemman där rektors ansvar för medarbetarnas arbetsmiljö ställs mot elevens rätt till en bra skolgång. Tina ger ett exempel.

Det är ju vi som ansvarar att barnet ska må bra. Sedan ansvarar jag för att se till att de som är runt om barnet gör det de ska. Men det är ju också ett ansvar att lyssna in föräldrar och personal och så. Som jag sade till dig, ibland är det ju ett dilemma mellan barnets behov och personalens arbetsmiljö.

⁶ I=intervjuare, M=Monica

Några intervjupersoner framhåller också vikten av att ha en god dialog med vårdnadshavare och att det är betydelsefullt eller till och med nödvändigt att man från skolans sida åstadkommer och vidmakthåller goda relationer över tid med vårdnadshavarna. Eva berättar om att hon arbetar med att skapa goda relationer med alla föräldrar:

Jag tänker att min roll är att möta föräldrar och träffa föräldrar och visa respekt för dem genom att jag tar mig tid att träffa dem. Jag har ju egentligen en önskan att det ska vara alla föräldrar, att jag någon gång under ett läsår ska hinna träffa alla föräldrar, det gör jag ju inte. Men jag går med på alla föräldramöten.

Men ibland, säger några av rektorerna, ställer vårdnadshavare i vissa fall orimliga krav på att skolan ska ”fixa allt” och att det kan drabba lärarna negativt. Titti säger att:

Det blir bara värre och värre. Jag hade verkligen önskat att någon kunde: ”Shape up!” lite, och sätta ner foten och tala om för föräldrar att nu får det faktiskt vara bra!

Goda relationer till såväl elever, medarbetare som vårdnadshavare framhålls som centralt. Ansvar för ett gott förhållningssätt och bemötande förläggs primärt till de vuxna i skolan. Ett främjande, förebyggande och stödjande arbete gentemot lärarna lyfts fram i flera intervjuer, liksom en strävan att vara nära verksamheten. Och ibland, säger några rektorer, uppstår dilemman då medarbetarnas arbetsmiljö ställs mot elevens rätt.

Pedagogisk nyfikenhet

Alla rektorer uttrycker ett tydligt intresse och engagemang för och nyfikenhet på pedagogiska frågor. De talar om att utforska pedagogiska situationer tillsammans, rektor tillsammans med medarbetarna, medarbetarna med varandra och rektor och medarbetare tillsammans med elever. Rektorerna betonar att medarbetarna inte ska behöva stå ensamma i svåra situationer där de exempelvis saknar erfarenhet och/eller kunskap. Vi utläser en prestigelöshet i flera rektorers beskrivningar av ett utforskande förhållningssätt i relation till den komplexa verksamheten. De talar om vikten av att våga prova olika sätt att anpassa miljön för att nå specifika elever. Samtidigt betonar de att provandet innebär en risk att misslyckas, men att det gäller att aldrig ge upp.

Öppenhet

Alla rektorer talar om att arbetet med de specialpedagogiska frågorna är roligt och svårt på det sättet att det sällan finns några enkla svar eller lösningar. Detta ställer krav på ett öppet och utforskande förhållningssätt där frågorna och frågandet ges stort utrymme, samt tillmäts stor betydelse.

Monika säger att det handlar om ett tänkesätt, som hon fick med sig från speciallärarprogrammet. Att när man får ett problem, anlägga ett kritiskt förhållningssätt och fråga sig: Vad är kärnan? Lägga pusselbitar, utgå från eleven och vidga perspektivet för hur man söker information. Ta ett varv till – att man inte är för snabb.

Det handlar mycket om att bygga upp en relation och lära känna den [eleven]. Jag hade en elev i åk 9 som aldrig gick på lektioner och inte hade betyg i något. Men han älskade skogen, ja, men vad gör man då? Jo då åker man ut i hans skog och så räknar vi årsringar. Alltså vi kom jättelångt, och att du måste våga ta de där krokiga vägarna för skolan är inte för alla. Den där formen som de ska stöpas i. Nej, men och hitta dem för de finns ju där. Det finns ju styrkor och jag blir besviken när skolan inte hittar dem och inte ens gör försök, nähä, det här kan de inte, och så ska det skickas remisser och... för det vi redan vet. Vi har ju eleven varje dag, vi måste ju ändå anpassa oss till eleven här och nu. Vi kan ju inte vänta i två år på en diagnos. Vad hjälper det oss i vardagen? Det där vänta och se, det tror jag är jättefarligt. Det är inte någon annans problem. Och att det alltid finns en förklaring till varför man betar sig som man gör, och försöka förstå.

En annan av rektorerna, Tina, uttrycker något liknande, när hon lyfter betydelsen av att ställa frågan: ”Vems är problemet?”

En ytterligare aspekt av den öppenhet som flera rektorer nämner handlar om att inte glömma bort att tala med eleverna. Frida betonar betydelsen av att:

hela tiden kommunicera med barnet. Att barnet ska förstå vad man gör och varför. Prata med barnet. Få med barnet hela tiden. Vad tänker barnet? ”Hur kommer det sig att du har så svårt att sitta still [på samlingen]?” ”Jag behöver en stol.” ”Vad är viktigt för att du ska vila?” ”Bygga lego en liten stund.”

Evas skildring av hur hon försöker komma nära och lära känna sin verksamhet är lite annorlunda.

Men försöker vara ute i något sammanhang, om inte annat gå i alla korridorer fyra gånger i veckan. Ibland gör jag så, för att i de här långa husen så är det två klassrum och så är det ett grupprum emellan och ibland så går jag bara in och sätter mig i grupprummet och lyssnar. Att känna stämningar, och känna, veta.

Att hantera komplexitet

Rektorerna talar på olika sätt om komplexiteten i skolans specialpedagogiska uppdrag och att det många gånger krävs udda lösningar. I vissa fall handlar det, enligt rektorerna, om vilka förutsättningar organisationen medger och att organisatoriska förändringar i många fall skulle behövas, något som inte alltid ryms inom rektors mandat. Arbetet med den egna inre organisationen medger däremot olika anpassningar. Å ena sidan framhålls betydelsen av följsamhet i mötet med elevers olikheter och å andra sidan framhålls

betydelsen av förutsägbarhet och tydliga ramar. Rektorena uttrycker samstämt att deras bakgrund som specialpedagog/speciellärare i relation till rektorsuppdraget framför allt är en stor tillgång, och enligt några, en helt nödvändig förutsättning, men att den också i vissa fall kan innebära ett dilemma. Flera rektorer betonar också vikten av tillit till professionen och de menar bland annat att tillit till och höga förväntningar på såväl elever som medarbetare är nödvändig i det specialpedagogiska arbetet.

Viveka berättar om hur hon i samband med speciellärarutbildningen började reflektera på nya sätt:

När man går speciellärarutbildningen, det startar en process i en. Man ser yrket [läraryrket] från andra sidan. Man ser det inte bara ensidigt, från "underifrån", utan man ser det i ett större perspektiv och från rektorssidan/ledarsidan också [...] Så det startade väl en process i mig också, att jag blev intresserad av mer än bara min lektion. Ett större sammanhang och elevernas placering i ett större sammanhang. Kort uttryckt: Det är inte så enkelt som att "du kan om du vill", utan det är så många andra faktorer som spelar in om man kan. [...] Utbildningen till speciellärare medförde att jag blev mycket bättre på att reflektera över mig själv och vad jag själv gör.

I flera fall framhålls udda lösningar som en framkomlig väg, såsom att servera frukost på morgonen till elever som skulle behöva det. Unni uttrycker det på följande sätt:

Vissa elever som vi skulle behöva arbeta med på ett helt annat sätt. t.ex. frukost på morgonen; en trygg miljö.

Unni ger också en bild av dilemman som kan uppstå i en kontext av små skolor på landsbygd med få elever, nämligen att möjligheter till socialt samspel, stimulans och utveckling kan vara alltför begränsade. Ett sätt att lösa dilemmat kan vara att "bussa" elever mellan skolor för att erbjuda ett större och rikare sammanhang.

Med för få elever i en klass svårt hitta någon jämnårig att relatera till. Vi kan skapa ett litet sammanhang i ett större sammanhang. Har jag bara en liten grupp har jag inte de möjligheterna. Samma sak om man talar om specialskolor; begränsar också möjlighet till relationer med jämnåriga. Om vi har ett stort sammanhang och skapar ett litet sammanhang så kostar det inte mer. Ett dilemma som jag brottas med dagligen som rektor och specialpedagog. (Unni)

Eva, som arbetar i ett mångkulturellt område i en storstad och på en skola där i stort sett ingen elev har svenska som modersmål, betonar hur betydelsefullt hon anser det vara att skoldagen är förutsägbar och att alla elever ska vara i skolan och i klassrummet. Hon återkommer i detta sammanhang till uttrycket "fyrkantighet".

Ett barn som t.ex. har svårt att läsa av sociala situationer behöver ju egentligen samma stöd som ett barn som inte förstår, som alltså kommer från en annan kultur som inte

förstår hur vi har det idag [...]. Jag är väldigt fyrkantig [...]. Jag tycker om att varje lektion startar på samma sätt. Vi har startblock. Vi följer startblocket [...]. Alltså, jag är fyrkantig av mig som person. Men vi har gemensam rast. Så är det. Och det tänker jag att det speglar av sig också på barnen. Fyrkantigheten – förutsägbarheten. Och just att vi vill ha alla barnen i klassen. Vi vill inte ha dem någon annanstans.

Citatet ovan visar på uppfattningen att elevers olikheter kräver anpassning i form av att skolan har tydliga ramar och är förutsägbar. Detta kan ställas i relation till Monikas beskrivning av att skolan behöver möta elevers olikheter med följsamhet. Hon säger: ”vi måste ju ändå anpassa oss till eleven här och nu.”

Alla de intervjuade rektorerna framhåller att det är av stor betydelse att de har specialpedagogisk bakgrund och erfarenhet i arbetet som rektor. Flera menar att de inte skulle ha klarat rektorsuppdraget utan sin specialpedagogiska kompetens. I flera intervjuer framhålls samtidigt att kombinationen av specialpedagogisk kompetens och rektorstjänst kan innebära dilemman. Karin säger:

Jag kan hamna i dilemman när jag önskar att jag kunde göra på ett sätt, som jag som rektor egentligen inte kan göra för att vi måste följa våra styrdokument. Inte så att vi ska bryta några lagar, men styrdokumentet säger att rektor skall, men jag kan känna att, nej, det ska inte jag alls. För det gynnar inte barnet. Men jag måste göra det ändå. Jag tycker det här är dilemman varje dag nästan i mitt huvud. Hur tänker specialpedagog? Hur tänker rektor?

Något annat som flera rektorer uttrycker är hur betydelsefullt det är att rektor har tillit till sina medarbetares och sin egen förmåga. Frida formulerar sig på följande vis:

Det finns en sådan osäkerhet [bland lärarna] att det inte räcker [att t.ex. bolla med arbetslaget], men det gör det! När den osäkerheten sätter in är det väldigt lätt att släppa och lämna över till EHT. Och det är det jag menar, att det finns så väldigt mycket de [lärarna] kan göra i klasserna innan de kommer hit till EHT [...]. Och jag tycker det är så på skolor överlag, att det är väldigt lätt att... Det finns lite att man tror att en specialpedagog eller EHT sitter inne med ett batteri med massa lösningar och specialistkunskaper och så. Nu sitter vi ju inne med en del, men vi får ju gå in och läsa. Upplevde att många kom direkt till EHT och ville ha ett specialistråd. ”Hur ska jag göra?” ”Nej, men det räcker väldigt bra med de specialistkunskaper du har. Pröva det först och kom tillbaka sedan! Pröva! Försök själv och kom tillbaka!” Tillit till sin egen förmåga.

En annan infallsvinkel på komplexiteten som lyfts i flera intervjuer är att olika yrkeskompetenser behövs i arbetet med att pröva och anlägga nya perspektiv. Exempelvis nämns att i problematiska situationer kan en specialpedagog i dialog med lärare fungera som resurs, inspiratör och ögat både inåt och utåt. Tina säger exempelvis:

Ett specialpedagogiskt dilemma kan ju vara att man under en samling inte får alla att sitta ner och lyssna vad man ska starta med. Och då kan ju en pedagog komma in och säga, att jag ser att ni inte sitter optimalt här. Jag tror att du skulle kanske kunna pröva så här om

du känner att du önskar. Då är det ju ett sätt att på något vis kanske lösa lärmiljön och då har man löst mycket andra saker. Och det tror jag att en specialpedagog har tid att kanske läsa sig på, fortbildning ska ju få tid till det, vara i nätverk, få lite input, få lite utifrån och kan då gå in och stödja lärarna som inte hinner det i sin vardag. Så det handlar ju om att det ska finnas någon som kan ge lite mer pedagogisk motivation också.

Rektoreorna framhåller att det sällan finns några enkla svar eller lösningar i skolans möte med elevers olikheter. Förmågor som betonas är ett kritiskt och utforskande förhållningssätt, mod att våga pröva och att inte vara för snabb. Betoning av tillit återkommer i intervjuerna, att rektor har tillit till sina medarbetares förmåga, till elevernas förmåga och de ger också uttryck för en tillit till sin egen förmåga att hantera situationer som uppkommer. Rektoreorna säger att deras specialpedagogiska bakgrund och erfarenhet har stor och ibland avgörande betydelse i arbetet som rektor. Samtliga betonar att även om arbetet kan vara svårt ger de aldrig upp.

Diskussion

I den här artikeln har vi presenterat en studie om hur rektorer med specialpedagogisk examen resonerar kring sitt uppdrag att som rektor hantera skolans möte med elevers olikheter. Enligt gällande skollag (SFS 2010:800) har svenska rektorer i uppdrag att leda och samordna det pedagogiska arbetet i skolan med krav på att uppfylla en likvärdig och rättssäker utbildning för alla barn och elever. Studien kan ses i ljuset av de motstridiga krav och intentioner som dagens rektorer ställs inför mellan en tekniskt-rationalistisk, instrumentell styrningsdiskurs och mer socialt inriktade, filantropiska utbildningssträvanden (Lundahl et al., 2013). Det spänningsfält mellan en neoliberal utbildningspolicy och en socialt inkluderande skola som bland annat beskrivits av Forsberg (2014) och Lundahl et al. (2013) synliggörs och problematiseras inte nämnvärt av de rektorer som ingick i denna studie, även om det går att hitta enstaka exempel på sådana utsagor. Denna aspekt av vårt resultat är något som har förvånat oss en smula, möjligen för att vi hade väntat oss mer av just den typen av resonemang. Samtidigt får det tjäna som exempel på att vi har försökt leva upp till vår strävan att förhålla oss respektfullt och lyhört visavi intervjupersonerna (jfr Loseke, 2013) genom att inte styra deras svar i viss riktning. Vår bakgrund som specialpedagoger kan samtidigt ha bidragit till igenkänning, vilken i sin tur kan ha påverkat vår lyhördhet.

Studiens huvudresultat skulle kunna sammanfattas i orden patos och engagemang. Samtliga rektorer som ingick i studien uttryckte en tydlig, personlig och professionell drivkraft kopplad till skolans möte med elevers olikheter, vilken angavs ha sitt ursprung i egna personliga och professionella erfarenheter. Drivkraften uttrycktes som ett engagemang i att ta sig an komplexiteten i mötet, en vilja att pröva olika lösningar, samt en nyfikenhet att utforska nya och okonventionella vägar för att uppfylla alla elevers rätt till en bra skolgång. Mycket av det som sades i intervjuerna kan placeras på en sorts

glidande skala vad gäller engagemang och eftertryck. Alla rektorer beskriver också utmaningar i skolans möte med elevers olikheter. Det som dock var slående var att alla de intervjuade rektorerna på olika sätt ger uttryck för idén (meningserbjudandet) om alla elevers rätt att lyckas, en tro på att detta verkligen är möjligt om alla i organisationen tror på och verkar för det, och att skolan aldrig får ge upp hoppet om eleven. Det finns, som vi ser det, en påfallande kongruens i materialet i detta avseende. Meningserbjudandet framstår som en *avgörande gemensambet*, för att använda Cregård, Berntson, Tengblad, Andersson & Lindgrens (2018) vokabulär. Sådana avgörande gemensambeter innebär sätt att hantera en komplex organisation som exempelvis skolan med alla dess oförutsägbarheter. Utifrån vårt resultat framstår dessa avgörande gemensambeter samtidigt som rektorernas tolkning av policy och som en oavvislig ingrediens i deras policygörande i skolans möte med elevers olikheter (jfr Ståhlkrantz, 2019).

Rektorerna i denna studie beskriver en skola där olikheter både hos elever och medarbetare betraktas som en tillgång och stimulans. Det som står fram är en verksamhet där alla behövs, där olika kompetenser behövs i arbetet med att pröva och anlägga olika perspektiv och där det är tillåtet och till och med önskvärt att misslyckas, eftersom det går att lära sig av misslyckanden. De anpassningar som beskrivs i intervjuerna kan – typiskt sett – handla om att följsamt arrangera skolan och skoldagen utifrån elevers olikheter, men de kan också handla om att med fast hand anpassa och fostra in eleven i skolan och skoldagens regulativ. Åter andra anpassningar kan vara en kombination av följsamhet och styrning, exempelvis att anpassa för en elev för att denne ska kunna delta i en samling på lågstadiet. Andra anpassningar som nämns är av mer strukturell karaktär, såsom ”bussning” av elever mellan olika skolenheter för att uppnå mer heterogena elevgrupper. Den flexibilitet i arbetet med elevers olikheter som skollidarna/rektorerna i vår studie förespråkar visades också i Lindqvist & Nilholm, (2014). Vad som lyfts och görs till ett slags credo i alla intervjuer, är vikten av uppfinningsrikedom, att inte väja för okonventionella lösningar, samt en trägenhet i det vardagliga arbetet och en tydlig idé om allas rätt att delta i gemenskapen.

Skolans möte med elevers olikheter beskrivs på olika sätt av rektorerna. Vad som framgår tydligt är att detta möte aldrig sker i något vakuum, utan i specifika kontexter med betydelse för vilken sorts möte som rimligen kan äga rum. Hur anpassningar i praktiken utformas hänger samman med vilken typ av skola det handlar om, skolans lokala policy, var skolan ligger, dess elevsammansättning, vilka resurser skolan har tillgång till, etcetera. Detta resultat uppvisar stora likheter med vad som redovisats i andra studier av exempelvis Möllås, Gustafsson, Klang & Göransson (2017) och Struyve, Hannes & Meredith (2018). I de skilda förhållningssätt i skolans möte med elevers olikheter som rektorerna framhåller, betonar samtliga tillit, höga förväntningar och omsorg som inte enbart omfattar barn och elever utan väl så mycket medarbetarna. På ett likartat sätt framhåller Svedberg (2016) betydelsen av ett tillitsfullt förhållande

mellan rektor och medarbetare, samt betydelsen av att det finns höga förväntningar och en tillit inom organisationen. I föreliggande studie var det ingen av rektorerna som talade om lärares oförmåga att möta alla elever som orsak till elevers visade svårigheter. Däremot betonade flera rektorer att det inte bara är elever som kan behöva stöd utan att även lärare kan behöva stöd i sitt arbete med elevers olikheter.

Rektorerna i vår studie talade om sitt ansvar och sin betydelse för att skapa inkluderande praktiker på sina respektive skolor. På samma sätt redovisas i andras studier att rektors kompetens, visioner och förmåga att organisera och leda verksamheten i inkluderande riktning är betydelsefull (Möllås et al, 2017; Yan & Sin, 2015). I en studie av Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen (2014) framhålls att rektorer i högre utsträckning behöver arbeta för att underlätta, leda, utvärdera och förbättra processer som bidrar till en inkluderande skola. Det kan förmodas att rektorer med specialpedagogisk examen i högre utsträckning än rektorer utan specialpedagogisk examen arbetar med just dessa frågor. Frågan om rektorernas faktiska betydelse för verksamheten är emellertid mer komplicerad än så (jfr Alvesson, 2019) och det ligger inte heller i studiens intresse att utreda den. Enligt Rothstein (2018) är dock ett för organisationen gemensamt credo i kombination med ett gemensamt förhållningssätt och handlande, något som har visat sig vara en framgångsfaktor för flera skolor.

Skollagens krav om en likvärdig och rättssäker utbildning för alla elever ska efterlevas men hur det görs blir en fråga för varje enskild rektor och skola. Alvesson (2019) säger med hänvisning till Tillberg (2003) att ”skolor kan fungera väl på olika sätt” (s. 70). Rektorerna säger, utan undantag, att deras specialpedagogiska examen har varit en tillgång i arbetet som rektor. Deras specialpedagogiska kunskap, kompetens och erfarenhet framstår som en viktig del i det vi uppfattar som ett starkt idéburet ledarskap. Enligt Svedberg (2016) kan ”en engagerad, personligt upplevd erfarenhet av situationen” (a.a., s. 123) bidra till en intuitiv hållning och förmåga att fatta professionellt omdömesgilla beslut i skolledarskapet. I ljuset av den här studiens resultat blir vår tes att en bakgrund som speciallärare eller specialpedagog hjälper rektor att agera uthålligt, nyfiket och modigt på ett omdömesgillt sätt genom att denna har tillgång till specifika erfarenheter och kompetenser som andra rektorer möjligen kan sakna.

Referenslista

- Ahlefeld Nisser, von D. (2009). *Vad kommunikation vill säga: en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Alvesson, M. (2019). Framgångsrika skolor – de flesta enligt deras rektorer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24 (2), s. 61–74.
- Bladini, K., (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Bornemark, J., (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2014). Inclusive and individually adapted education in Norway results from a survey study in two municipalities focusing the roles of headteachers, teachers and curriculum planning. *International Journal of Special Education*. 29 (1), s. 47-60.
- Cobb, C. (2015) Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001.2011. *International Journal of Inclusive education*, 19 (3), s. 213–234.
- Cregård, A., Berntson, E., Tengblad, S., Andersson, P., och Lindgren, H. (2018). ”En introduktion till ledarskap och organisatorisk komplexitet.” I: A. Cregård, E. Berntson och S. Tengblad (red.) (2018). *Att leda i en komplex organisation. Utmaningar och nya perspektiv för chefer i offentlig verksamhet*. s. 9–21. Stockholm: Natur och Kultur.
- Forsberg, E. (2014). Utbildningens bedömningskulturer i granskningens tidevarv. *Utbildning & Demokrati* 23 (3), s. 53–76.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Almqvist, L. (2019). Professionalism, governance and inclusive education- A total population study of Swedish special needs educators. *International Journal of Inclusive Education*. 23 (6), s. 559–574.
- Göransson K., Lindqvist G., Klang, N., Magnusson G. och Nilholm C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning: En enkätstudie*. Karlstad University Studies report 2015:13. Karlstad: Karlstad University.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C. (2015). Voices of special educators in Sweden: a total -population study. *Educational Research*, 57 (3), s. 287–304.
- Jarl, M. (2013). Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans managementreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18 (3–4), s. 197–215.
- Klang, N., Gustafsson, K., Möllås, G., Nilholm, C., Göransson, K. (2017). Enacting the Role of Special Needs Educator- Six Swedish Case Studies. *European Journal of Special Needs education*. 32 (3), s. 391-405.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2013). Making Schools inclusive? Educational leaders' views om how to work with children in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*. 17 (1), s. 95-110.

- Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*. 29 (1), s. 74-90.
- Lipsky, M. (1980). Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. *Social Work*. 26 (5).
- Loseke, D. (2013). *Methodological thinking: basic principles of social research design*. Sage Publications.
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A., Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), s. 497-517.
- Lundström, E. (2007). *Ett barn är oss fött*. Diss., Stockholm: Stockholms universitet.
- Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2013). Local School Ideologies and Inclusion: The Case of Swedish Independent Schools. *European Journal of Special Education*. 28(1), s. 49-63.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Möllås, G. Gustafson, K., Klang, N. & Göransson, K. (2017). *Specialpedagogers/ speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken*. Karlstad: Karlstad University Studies 2017:27.
- Rothstein, B. (2018). Tillit som grund för framgångsrika organisationer. Skolan som exempel. I L. Bringselius.(Red.) *Styra och leda med tillit. Forskning och praktik*. SOU 2018:38, s. 39–60. SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C. (2018). Teacher Leadership in Practice: Mapping the negotiation of the Position of the Special Educational Needs Coordinator in Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 62 (5), s. 701–718.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap: en kritisk policyanalys*. Diss., Växjö: Linnaeus University Press.
- Svedberg, L. (2016). *Pedagogisk ledning och pedagogiskt ledarskap. Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Yan, Z., Sin, K.-f. (2015). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: an application of the Theory of Planned Behaviour. *Cambridge Journal of Education*. 45 (2), s. 205–221.

Design för lärande med digitala verktyg i förskolan

Karin Forsling

Lektor vid Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet

Karin.Forsling@kau.se

Sammanfattning

I artikeln presenteras en mindre studie som genomfördes i två förskolor i en svensk kommun fyra år innan Lpfö18 trädde i kraft. Resultaten kan vara ett stöd för förskoleverksamheter där man av olika skäl ännu står i början av digitaliseringsprocessen. Studien har en designteoretisk utgångspunkt. Studien beskriver förhållanden som är vanligt förekommande i en predigital förskoleverksamhet. Resultatet visar hur de två undersökta förskolorna hanterar uppdraget på två helt skilda sätt. Den ena förskolans arbete utvecklas och blir framgångsrikt. Den andra förskolan väljer av olika skäl bort möjligheterna och utvecklingen av den digitala kompetensen avstannar. I analysen tolkas orsakerna till detta.

Nyckelord

Förskola, digitalisering, design för lärande, digital kompetens, didaktisk flexibilitet, kollektiv aktivitet

Inledning – digital kompetens i förskolan

I föreliggande artikel presenteras en mindre forskningsstudie som genomfördes på två förskolor i en mellansvensk kommun 2015. Studien beskriver förhållanden som kan vara vanligt förekommande i en predigitala förskoleverksamhet och resultaten kan vara ett stöd för förskoleverksamheter där man av olika skäl ännu står i början av sin digitaliseringsprocess, även om styrdokumentens riktlinjer nu är mer tvingande. Syftet med forskningsstudien var att studera vad som händer med lärandedesignen i förskolorna, i inledningsskedet när digitala verktyg börjar användas och mediepedagogisk handledning av pedagoger sker. Studien har en designteoretisk utgångspunkt. Didaktisk design, eller lärandedesign, är ett nyare begrepp inom lärandeforskningen och det skulle något förenklat kunna beskrivas som formgivning av undervisnings- och lärprocesser med fokus på att någon får möjligheten att tillägna sig kunskap och färdigheter (Andreasen, Meyer & Rattleff, 2008). I studien fokuseras på pedagogernas design av aktiviteter där digitala verktyg används, deras handlingar och utsagor.

I förskolans tidigare läroplan, Lpfö98 (Skolverket, 2016), markerades IT (informations-teknik) som ett viktigt område, men varken digitala verktyg eller digital kompetens nämndes. Redan i början på 1990-talet betonades vikten av att lärare och pedagoger måste se och tro på den interaktiva lärandemiljöns möjligheter, för att barn och elever ska kunna utveckla sin kompetens inom området (Jedekog, 1993). Ljung-Djärf (2004) och Klerfeld (2007) gav i sina avhandlingar exempel på hur betydelsefulla pedagogerna var för förskolebarnens utveckling av det som då beskrivs som datorkompetens. Även Forsling (2011) lyfte pedagogernas betydelse: ”I miljöer där pedagogerna inte är datavana eller motiverade att använda datorer, uppmuntras inte heller barnen och deras möjligheter till kunskapande och utvecklande av datorkompetens som menings-skapande verktyg blir därmed begränsade” (s. 82). Klerfeld (2007) betonade förskollärarollens roll att ge barnen möjlighet att bidra till skapandet och utvecklandet av sin kultur – ett uppdrag i samklang med Lpfö98:s intentioner, där det framskrevs att multimedia och informationsteknik kunde användas i skapande processer och i tillämpning (Skolverket, 2016). Forsling (2011) noterar dock förskollärarollens osäkerhet i förhållandet till datorer som interaktiva lärandeverktyg och deras oro för hur de ska balansera förskolans traditionella verksamheter och förståelsen för barns mediekultur.

Såväl Ljung-Djärf som Klerfeld uppmärksammade diskrepansen mellan de yngre och de äldre förskollärarollens kunskaper, förhållningssätt och kompetenser inom området. Detta kan relateras till de så kallade digitala klyftorna (Kress, 2003) som kan uppstå när olika grupper eller individer i ett samhälle har olika möjligheter att erhålla och utveckla en digital kompetens. Det kan röra sig om klyftor mellan kön, etnicitet och klass men också om geografiska skillnader eller skillnader i förmågan att lära i en digitaliserad/teknologiserad miljö. De digitala klyftorna kan också uppstå mellan generationer (Tapscott, 1998).

Datorerna fördes ursprungligen in i förskolans värld ur en jämställdhets- och demokrati-aspekt (Johansson, 2000). År 2001 kom regeringsbeslutet om att IT (informations-teknologi) skulle införas i förskolans läroplan. Det var förskolans sak att kunna erbjuda datorer eftersom tillgången i hemmen var så varierande. Området har utvecklats snabbt sedan 2001. Mellan 2010 och 2011 började de första datorplattorna användas i förskolans värld (Forsling, 2011). Datorn försvann som verktyg från förskolorna och som begrepp i förskolans policydokument. Begreppet *digital kompetens* och *digitala verktyg* blev istället synligare i forskningssammanhang. Forskning visade på att användandet av datorplattor ledde till stora skillnader mellan olika förskolor beroende på vilket pedagogiskt förhållningssätt som anlades (Grönlund, m.fl., 2014). Skillnaderna kunde även vara tydliga inom en och samma förskola beroende på personalens attityd, förhållningssätt och kompetens (Kjällander, 2014).

Den 1 juli 2019 trädde den nya läroplanen för den svenska förskolan, Lpfö18, i kraft med stärkta skrivningar i mål och riktlinjer gällande förskolans digitalisering. I en tid som karaktäriseras av snabba samhällsomvandlingar och då den digitala kompetens som efterfrågas beskrivs som *adekvat* (i betydelsen anpassbar till förändringar), synliggörs behovet av kunniga chefer, kompetent personal och kollegial samverkan för att digitalt arbete ska integreras i förskolans vardag (se Forsling, 2019; Kjällander, 2018). I mål och riktlinjer i Lpfö18 är det tydligt att det inte längre handlar *om*. Det är de didaktiska frågorna *hur* men även *varför* som ska stå i fokus i varje förskolas verksamhet. I ljuset av detta kan det vara intressant att analysera hur pedagoger på ett par svenska förskolor förhöll sig till arbete med digitala verktyg innan digitaliseringen fastställdes i styrdokumentet. Om man som pedagog inte är tvungen att arbeta med ett verksamhetsområde – vad sker då i fråga om förskoleutveckling?

Bakgrund – utvecklingsprojektet och forskningsstudien

Under hösten 2015 påbörjades ett utvecklingsprojekt i ett antal förskolor i en mellansvensk kommun. Kommunens skolförvaltning hade skrivit fram en omfattande planering. Syftet var flerfaldigt, från att utveckla digital kompetens hos såväl barn som pedagoger till att barnen skulle få syn på sin omvärld, lära sig ”forskningens grunder”, att ifrågasätta, synliggöra och reflektera tillsammans med andra. Projektet var beräknat att pågå under tre år och sex av kommunens förskolor valdes ut till den första perioden, hösten 2015. En ung filmare, Sofie, hade fått i uppdrag att besöka alla de sex förskolorna – tre tillfällen på varje ställe. Under en inledande uppstartskväll på varje förskola skulle Sofie genom workshops inspirera och entusiasmera förskollärarna, med syfte att få igång personalens arbete med digitala verktyg, som datorplattor och kameror, i den dagliga verksamheten.

I utvecklingsprojektets förarbete hade kommunen inlett ett samarbete med länets regionala kulturcentrum. Ansökningar om ekonomiskt stöd ställdes till olika fonder och till Svenska Filminstitutet. Skolförvaltningen hade infört en så kallad kulturgaranti för

alla barn från förskola till gymnasium och hösten 2015 var det förskolans tur att få ta del av den. Kommunen ville även forskningsanknyta arbetet för att kunna påvisa hur synen på digitalt användande av kameror i förskolan förändras över tid och för att visa på att ett medvetet arbete, stimulans och fortbildad personal kan göra skillnad för det enskilda barnet. Utvecklingsprojektet erhöll ekonomiskt stöd från Svenska Film-institutet och därigenom bereddes möjligheten att under en begränsad tid, hösten 2015, göra en forskningsstudie på två förskolor. Studien blev ett på detta sätt ett samarbete mellan kommunen, universitetet och regionen.

Studiens teoretiska referensram och metodologiska ansats

Studien utgår från designteorier för att förstå hur pedagogerna använder design och iscensättning av lärmiljöer och lärprocesser för att barnen ska tillägna sig kunskap och färdigheter (Andreasen, Meyer & Rattleff, 2008). Designbegreppet (Jewitt, 2009; Leijon, 2014; Lindstrand, 2006; Selander & Kress, 2010) innehåller såväl materiella som sociala kvaliteter. Det handlar om att använda redskap och artefakter, både kulturella och materiella, för att forma och omforma, designa och re-designa lärtigar.

Enligt sociokulturella teorier sker lärprocesser i sociala sammanhang (Vygotskij, 1999). Designteorin kallar dessa sammanhang för *inramning* och i skola och förskola handlar det om *institutionell inramning*. Man kan utgå från det aktiva, situerade skapandet i en specifik institutionell miljö, något som innebär att pedagogen får en aktiv roll som designer. Man kan också å andra sidan designa en institutionell inramning utifrån olika teoretiska perspektiv. Pedagogen ses under båda förhållandena som en aktör som aktivt väljer vilka modaliteter (uttryckssätt) eller medier (verktyg) han/hon ska använda för att gestalta sin undervisning. Valet av gestaltningssätt är betydelsefullt för att handlingen ska betraktas som meningsfull eller inte. ”Varje val av gestaltningsform föregås av en skapande process, det vi här kallar design” skriver Rostvall & Selander (2008, s. 20).

Designen för lärande kan inte förutse eller beskriva hur den som lär faktiskt svarar på den förelagda uppgiften eller situationen, men den kan erbjuda stöd för pedagogens orkestrering av uppgiften eller aktiviteten och situationen. Begreppet orkestrering handlar om planerande och genomförande av en idé och om att göra val. Trough och Drijvers (2010) beskriver orkestrering som att det handlar om att förbereda och genomföra något i en lärsituation. I förberedandet planerar pedagogen för genomförandet och ordnar uppgiftens didaktiska organisation. Under genomförandet implementeras planen med stöd i den didaktiska organisationen. Den tänkta planen måste ge utrymme för flexibilitet och interaktion mellan pedagoger och barn. Det finns inte en universell lösning som passar varje individ eller situation, i stället understryks behovet, eller kravet, på ett flexibelt, anpassat innehåll i fråga om uppgifter och aktiviteter.

Lärandedesign inbegriper flera aktörer med olika roller, i förskolan kan till exempel både pedagoger och barn vara designers (Gynther 2010). Ur designteoretiskt perspektiv är de

kollektiva, kollaborativa lärprocesserna essentiella (jfr Leijon & Lindstrand, 2012; Selander 2007, 2009). Lund och Hauge (2011) argumenterar för att det är viktigt att betona kollektiv aktivitet och deltagarnas, aktörernas, avsikter för design, vare sig det är lärare eller elever det handlar om. Detsamma gäller i förskolans sammanhang.

Från designteorierna har de centrala begreppen *didaktisk flexibilitet* och *kollektiv aktivitet* använts för att analysera studiens datamaterial.

Genomförande

Förskolorna Kotten och Månen ligger med några kilometers avstånd från varandra i en mellansvensk kommun. Tre avdelningar, en på förskolan Kotten och två på förskolan Månen, blev i samråd med verksamhetschefen utvalda för forskningsstudien. Ingen avdelning hade tidigare deltagit i kommunens kulturgarantisatsning. Sammanlagt 19 pedagoger deltog i uppstarterna på de två förskolorna. Blankett om informerat samtycke delades ut till de föräldrar som hade barn i de berörda barngrupperna. Jag lade särskild vikt vid att beakta de etiska aspekterna kring barnens delaktighet i studien även om de i sig inte var studiens objekt. Alla namn i artikeln är fingerade.

Studiens datainsamling skedde genom intervjuer med två förskolechefer, skriftliga frågor till och intervjuer med förskollärare och observationer i olika lärsituationer i förskolan. Jag besökte de tre avdelningarna under perioden september till november 2015, med vardera fyra besök på varje plats, sammanlagt tolv tillfällen. Besöken varade i två till tre timmar. Observationerna skedde under del av varje besök. De dokumenterades med foton och fältanteckningar. Jag deltog och dokumenterade filmaren Sofies uppstarter på båda förskolorna samt vid återkopplingen på dessa förskolor. Fältanteckningarna renskrevs efter varje observation och de sammanställdes kronologiskt. I sökandet efter tecken på vad som händer med lärandedesignen i förskolorna, i inledningsskedet när digitala verktyg börjar användas och mediepedagogisk handledning av pedagoger sker, trädde olika kategorier fram i datamaterialet. Tydligast synliggjordes kategorierna ”pedagogers flexibilitet” och ”interaktion” som sedan relaterades till de designorienterade begreppen *didaktisk flexibilitet* och *kollektiv aktivitet*. Pedagogernas didaktiska flexibilitet visade sig i materialet i de val de gjorde gällande olika resurser i olika situationer. I analysen av observationerna synliggjordes hur pedagogerna formade sociala processer och skapade förutsättningar för lärande. Den kollektiva aktiviteten framträdde dels i hur ämnesinnehållet konstruerades men även i interaktionen mellan individ och individ samt individ och artefakt.

I det följande redovisas studiens resultat.

Visioner och praktiska tillämpningar

Resultaten redovisas i löpande text. Presentationen inleds med beskrivning av förskolechefernas visioner relaterat till utvecklingsprojektets innehåll och upplägg. Vidare följer pedagogernas förhoppningar, deras upplevelser av inledning och uppstart och sedan redovisas fyra olika lärandedesigner där barn och pedagoger arbetar med kameran på lärplattan. Slutligen återges återkopplingen på de båda förskolorna Kotten och Månen.

Förskolechefernas visioner

I samband med att arbetet på förskolorna påbörjades intervjuade jag de två berörda förskolecheferna, var och en för sig. Frågorna berörde deras egna förväntningar och vision för projektet. Vidare efterfrågades möjliga hinder och utmaningar och hur de som chefer kunde stödja personal i projektet.

Båda förskolecheferna beskrev att de kände sig lite överrumplade när de upptäckte att projektet skulle starta. De ansåg att de inte fått tillräckligt med information från ledningen och de upplevde att de inte hade haft tid att informera personalen på ett relevant sätt. De var dock vid intervjutillfället mycket positivt inställda till projektet. De beskrev i entusiastiska ordalag utveckling och möjligheter för förskolans personal och därigenom för barnen och hela förskolans verksamhet. De talade om kameror, datorplattor och datorer som bra verktyg för barnens språk- och kunskapsutveckling: ”Vårt uppdrag för våra politiker är ju att synliggöra – hur synliggör vi lärandet, och utvecklingen och lärandet inom förskolan och det här tycker jag är ett väldigt bra verktyg för det.”

De nämnde också att projektet kunde vara en viktig del i värdegrundsarbetet. Visioner lyftes om barnens inflytande och delaktighet. En av förskolecheferna menade att barnen med hjälp av kameran kan visualisera sin verksamhet, och på så sätt få både pedagoger och föräldrar att ”förstå vad barnen tänker ... så att dom kan förstå barnens värld”. Den andra förskolechefen talade om att projektet ”ska öka barnens inflytande över sin vardag så dom kan styra lite mer av verksamheten med bilder och genom filmer visa vad dom är intresserade av och växa i det då givetvis och se att dom själva kan.” Detta kan i sin tur, menade båda, leda till att personalen ställs inför betydande utmaningar. De funderade över hur pedagogerna ska ”hantera det här i sin planering senare och i sin verksamhet när barnen kommer in tydligare kanske och talar om vad dom vill.”

Förskolan Månens chef såg ett problem i att ”barnen idag mest konsumerar medier”. Hen menade att det är viktigare att hjälpa dem bli ansvarsfulla producenter: ”Vi är ju mer och mer på väg in i den här världen med bilder och filmer och då måste ju vi vara med på tåget också och hjälpa barnen och kanske hjälpa dom att hitta rätt saker. Och se att man kan göra saker själv så man inte bara är konsument utan producent.”

Ingen av förskolecheferna såg några aktuella hinder för att projektet skulle kunna genomföras. Kottens förskolechef funderade över hur det skulle vara om inte alla i personalgruppen skulle engagera sig, men menade att det i sådana fall är chefens uppdrag att se till att alla är med. ”Mitt uppdrag är att få med dom i det här. Och jag tror det blir så och det är så!”. Månens förskolechef reflekterade över att möjligtvis sekretessfrågan skulle kunna vara hindrande för projektet.

Båda förskolecheferna betonade att det för att vara stödjande chef i projektet krävs att man visar engagemang, att man är delaktig i processen och intresserad, och en av dem beskriver att det också handlar om strukturer, att ge möjligheter, förstärka med personal, att köpa in material. Det handlar vidare om att ”kunna ge feedback, både positiv och negativ”. Detta är något som ”ingår i det systematiska kvalitetsarbetet, att reflektera över”.

När förskolecheferna talade om sina visioner för den närmaste framtiden såg de en fortsatt och utvecklad användning av de digitala verktygen. De talade om vuxna och barn som samarbetar med och genom bilder. Man filmar tillsammans. Barnen har blivit mer producenter än ”passiva konsumenter”. ”Alla kommer att växa och se möjligheterna [...] man har olika förmågor men man kommer att hjälpas åt. Alla växer.” Förskolecheferna ville hitta vägar för att kunna samarbeta med de andra förskolorna. Man har tidigare fått kritik från Skolinspektionen för att man inte samarbetar. ”Kanske ska man börja med de äldre barnen, men då måste jag skapa strukturer så det blir av, för man är mycket i görandet, så man har fullt upp och då måste jag hjälpa dom. Det gäller att elda på.”

Pedagogernas förhoppningar

Sofies uppstart bestod av en workshop med olika övningar där digitala kameror och datorplattor användes. Avsikten var att förskollärarna skulle få pröva på strukturen i olika uppgifter för att sedan klara av att göra liknande pass i barngrupperna på egen hand. I slutet av uppstartspasset fick personalen skriftligen svara på fyra frågor. När det gällde förskollärarnas förväntningar på projektet svarade de flesta att de hoppades få en vana att använda kameran som verktyg i verksamheten. De ville bli vana med och känna sig säkrare på den nya tekniken för att kunna använda den till vardags. Någon beskrev det som att hon ville få idéer om hur man kan arbeta med bilder och film med barnen. ”För att barnen ska ha kul.” Flera önskade fler tips och fler workshops av film-pedagogen. Några beskrev det som att de önskade lära sig mer för egen del: ”Att jag ska kunna ta bilder/filmer i olika perspektiv. Få fördjupade kunskaper hur filmer och bilder redigeras för ett bättre resultat”.

Uppstartskvällen beskrevs i både positiva och negativa termer. Man ansåg att man fått en bra grund och att det var lärorikt, positivt, inspirerande och roligt. Pedagogerna menade att de fått många nya idéer och att det var bra med många exempel på hur man

kunde jobba med barnen. En förskollärare beskrev det som att det var ”inspirerande, nyttigt att se hur andra tänker” och en annan att det var ”bra när det både är teoretiskt och praktiskt”. Ett par förskollärare (som hade öppnat förskolan på morgonen) tyckte att det var tröttsamt med ”extra kvällsarbete” och några beskrev att de upplevde att det hade varit för dåligt med förberedelsetid inför projektet.

Det fanns en ganska stor skillnad i hur personalen upplevde sin digitala vana relaterat till deras ålder. Förskollärarna skulle subjektivt vikta sin ”digitala vana” från 1 till 10 där 10 var högsta värdet. Det tydliggjordes en gräns där gruppen 55–65 år tyckte sig ha hälften så stor digital vana som gruppen 25–55 ansåg sig ha. Materialet är för litet för att generalisera, men det ger eventuellt en indikation på generationsskillnader.

Fyra olika exempel på lärandedesign

Utifrån utvecklingsprojektets planering var det tänkt att pedagogerna på Kotten och Månen skulle arbeta vidare tillsammans med barnen utifrån en uppsättning övningar som Sofie hade kopierat och delat ut. Sofie skulle sedan komma tillbaka en gång till, vid återkopplingarna på förskolorna. Utifrån forskningsstudiens plan deltog jag vid uppstart och återkoppling men jag återkom vid ytterligare två tillfällen på varje förskola och pedagogernas uppdrag var då att organisera ett pass utifrån Sofies övningar som kunde observeras.

Nedan presenteras fyra exempel på hur pedagogerna designat arbetet med datorplattorna i verksamheten. Sekvenserna är valda utifrån studiens teoretiska ramverk och de har som syfte att visa på hur lärandedesign kan gestalta sig när man arbetar med digitala verktyg. I design för lärande deltar flera aktörer med olika roller, i exemplen kan vi se såväl pedagoger som barn vara designers. Sekvenserna utgår från det aktiva, situerade skapandet i en specifik institutionell miljö, det vill säga förskolan. Pedagogen har valt modalitet (uttryckssätt) eller medium (verktyg) som ska användas i lärsituationen.

Exemplen kan också ses som illustration till viktiga begrepp i förskolans dåvarande läroplansskrivning. Det handlar om att i lek skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer och genom att använda multimedia och informationsteknik för att forma, konstruera och nyttja material och teknik (Skolverket 2016).

De två första sekvenserna utspelar sig på förskolan Kotten och de andra två sekvenserna på förskolan Månen.

När fotot leder till slutledningsförmåga och samarbete

Fem fyra-åringar ska följa med förskolläraren M ut på fotouppdrag. M tar barnen till en liten stuga ute på gården och när barnen har satt sig därinne berättar hon om vad som ska ske. Hon har tagit med ett troll och trollet ska gömmas av ett barn. Barnet som

gömmer ska också ta ett foto med lärplattan som ska tjäna som ledtråd för de andra barnen som ska leta. Fotot ska inte vara taget direkt på trollet eller gömstället. Barnen är ivriga och intresserade. E får börja gömma och M följer med för att hjälpa henne. De andra barnen stannar kvar i stugan. E gömmer trollet i en buske, tar ett foto och går sedan tillbaka till sina kamrater. Barnen samlas ivrigt runt lärplattan för att försöka klura ut var trollet gömmer sig. V tror han vet och ger sig ut på trolljakt. Det finns många buskar på gården och det är svårt.

Till slut föreslår förskolläraren M att E ska ta ett nytt foto, en ny ledtråd, vilket sker. Efter långt letande finner så V trollet och nu är det hans tur. Han gömmer trollet i båten som står vid sandlådan, tar ett foto och går tillbaka till stugan där man tittar och pratar om var det här kan vara.

Ett barn vill gå och leta och går mot sandlådan. Ett av de andra barnen som inte är med i gruppen ropar: "Här är trollet". Han pekar på båten. V får gömma på nytt, nu vid grillplatsen. En ny klurig bildledtråd och nu vill två av flickorna gå och leta. De letar länge. De två andra flickorna sitter kvar i stugan. De vill inte gå ut. Det kommer ett gäng kompisar som jagas av "monster" springande in mot stugan, men en av flickorna därinne säger: "Gå ut, vi arbetar!". V står på stugans veranda och ser hur sökarna rör sig närmare och längre från trollet, fram och tillbaka. Han ropar ibland att det är "varmt", men M säger att han ska vara tyst. M börjar filma när barnen söker.

Så turas de om. En av flickorna som varit aktiva vill gå och leka med de andra och en blir kvar inne i stugan. Hon vill också gå efter en stund. Till slut blir det bara barnen E och V kvar och båda vill fortsätta mer och mer. M avslutar efter att gruppen hållit på dryga 30 minuter. Det är dags att gå in för samling och sagostund. M säger att barnen kan få fortsätta på eftermiddagen.

När fotot blir ett medium för språklust

Sex yngre barn (3 år) och tre förskollärare sätter sig i ring i lekhallen. I mitten ligger två normalstora datorplattor med svart fodral och 4 mini-datorplattor med vita fodral. Två av barnen har annat modersmål och är relativt nya i gruppen.

Förskollärare (F1) leder passet: Har ni sett så många...? Två stora och fyra små.

L: Jag ska ta en svart.

Förskollärarna delar ut datorplattorna. L tar en vit till slut.

F1: Kan ni trycka igång dom så den börjar lysa? Hittar ni nån kamera?

P: Jag filmar redan

B: Jag ser mina fötter.

Förskollärarna börjar utan att prata byta plats så de sitter med två barn var.

F1: Hur tar man kort?

P: Jag tog kort.

F1: Vad tog du kort på?

P: Mattan.

F2: Nu hitta hon kamerarullen.

Barnen laborerar med sina datorplattor. Förskollärarna har med häftet med övningar som Sofie gett dem. De gör olika övningar med barnen, alla är engagerade.

F1: Nu ska vi ta kort på hela gruppen.

P: Jag vet inte hur man gör.

F1: Ska P försöka ta kort på hela gruppen?

P och hennes närmsta pedagog laborerar. De tar fram en liten stol som P ställer sig på. L tar till sig en svart lärplatta och letar fram ett spel. S ligger och ålar lite längre bort på golvet. Ett av de nyanlända barnen H har under hela tiden varit tyst och tillbakadragen. Nu vill hon pröva stå på stolen men är för blyg. Hon går undan lite men fotograferar och lyckas få med hela gruppen på ett foto. Hela hon lyser. Hon försöker få lärarnas uppmärksamhet och vill visa. Hela hennes uppsyn är förändrad.

F1: Nu ska vi göra en ny skattjakt. Nu ska alla leta reda på något som är blått.

Alla går runt på avdelningen för att leta något blått. De nyanlända barnen tar hjälp av sina pedagoger. När de fotat färdigt samlas de i ring och pratar om bilderna. H har tagit flera bilder. Hon vill gärna visa. Hon ser stolt och glad ut. Efter ett tag börjar hon springa runt, runt på den stora mattan där gruppen sitter. Ansiktet lyser av upphetsning.

När foton leder till kunskapande samtal

På den här avdelningen har man delat in barnen i tregrupper och de försöker jobba en gång i veckan. Datorplattorna är barnens ”personliga” och barnets bilder är samlade i en mapp med barnets namn. Förskolläraren G ropar in sina tre barn, men en kille vill vara ute och det får han vara, så hon tar in en annan pojke istället. De sitter vid ett bord, barnen startar upp datorplattorna och letar på sina mappar. G har en lista på uppgifter som är hämtade från Sofies instruktioner.

G och pojkarna rekapitulerar med hjälp av bilderna vad de gjort tidigare. G frågar om de kommer ihåg vilken övning de gjorde då och då. De har tagit kort på olika saker och låtit de andra gissa vad det föreställer, de har fotograferat olika färger. Barnen har fotat ställen de tyckte om att vara på och sen har man pratat om det efteråt.

Den här dagen ska de fota något blått. 2 saker. Barnen går på fotojakt. Under tiden som barnen är ute och fotograferar berättar G för mig att de vuxna kommit på hur viktigt det är att man instruerar ”rätt”. Hon säger också: ”Låt barnens blickar vara med”.

När barnen kommer tillbaka med sina foton, ska de välja ut en bild som de vill prata om. Alla datorplattorna läggs på mattan så att alla kan se.

G: Är det någon som ser vad det är?

Någon bild blir suddig och G undrar om barnet kan förstå varför, var det för nära, gick det för snabbt? Hon uppmanar barnet att försöka en gång till. Sedan ber hon barnen själva välja en sista uppgift för dagen och de vill göra ”ögonblicket”. Uppgiften innebär att man gör något som ska fångas med kameran, en rörelse – man släpper ett ägg som ramlar i backen, ett barn hoppar från en puff, eller någon släpper något från en höjd. G väljer att stå på en stol och hon släpper först ett löv. Barnen fotar och de diskuterar i vilken ordning de har fotat fallet. Sedan väljer G en tung puff som hon släpper och barnen fotar och de pratar sedan om olika vikter och varför saker faller olika.

När fotografering blir en ingång till delaktighet och etiska samtal

Förskolläraren S samlar sin grupp i lekrummet på mattan. De vill kolla på bilderna från förra gången. S ber dem välja en favoritbild. Barnen tar fram bilden och lägger lärplattan på mattan så att alla kan se. ”Varför är den favoriten?”, ”Vad hade ni för uppdrag då?” frågar S. Så säger hon ”Starta kameran” och det blir sedan en startformel under hela stunden.

Barnen får nu bestämma vad de ska göra, vilka uppgifter som ska utföras. Vid den så kallade ”utställningen” när man samlas i ringen för att titta på bilderna och diskutera, pratar de om att zooma in och zooma ut. Sedan ska de göra porträtt och de pratar om vad ett porträtt är och hur det var man skulle göra om man ville fota någon. Ett barn säger direkt till ett annat: ”Jag ska ta kort på dig, vill du vara med?” S säger att det är bra och att när man frågar så handlar det om etik och moral. ”Det är svåra ord, men det handlar om att man inte ska bli lessen”.

Nästa uppgift är att ta kort på ett ställe på förskolan där man inte tycker om att vara. Vid utställningen uppstår en animerad diskussion omkring bilderna. Två pojkar vill inte vara i dockvrån. En av dem säger att det är för att det är för många barn samtidigt där nu förtiden. S frågar vad man kan göra åt det. ”Ska vi göra regler? Vi vill ju att ni ska trivas på alla ställen på förskolan!”

Som avslutning vill barnen göra ”ögonblicket” och S släpper en t-rex (dinosaurie) i plast och en stor kudde medan barnen fotar. Sedan pratar de om i vilket läge barnen fångat föremålen.

Återkoppling

Förskolan Kotten: Inga rutiner. Vem tar ansvar?

Sofie gör återkopplingen med personalgruppen på den ena förskolan och jag deltar för att dokumentera. Pedagogerna har arbetsplatsförlagd tid och de samlas runt ett bord tillsammans med Sofie och mig. De berättar att de har sagostunder då de använder projektor och tillfällen då de visar veckans film. Ingen har gjort några av Sofies övningar efter mina besök. En förskollärare berättar att de har varit för få personal på grund av sjukdom. En annan förskollärare berättar att de har ”dåligt med rutiner”. De har till exempel inte använt datorplattorna eftersom de inte har någon rutin för att ladda batterierna. Förskolläraren D säger att det är jobbigt att böja sig ner under bordet till rummets enda uttag för att ladda. Mini-datorplattorna är inte kompatibla med datorerna. Ingen har ringt supporten eftersom förskolläraren som är IT-ansvarig på avdelningen varit sjukskriven. Sofie undrar vad de kan göra. Ingen kommer med något svar. Det blir tyst. Jag berättar om hur de organiserar det hela på den andra förskolan. Personalen diskuterar en stund om vad de kan göra. Rutiner, fasta tider, fasta grupper kan kanske fungera. Förskolläraren B vill ha grundutbildning på datorplattan. Sofie gör några filmövningar med dem. Pedagogerna tycker att det är bra att de fått nya idéer igen. Sofie undrar om hon ska hjälpa dem med mini-datorplattsproblemet men någon säger att de ”ju har varit tre personer och kollat så det är ingen idé”.

Förskolan Månen: Nyänk. Att ”få in hela uppdraget”.

På grund av Sofies tidsbrist gör jag återkopplingen själv på förskolan. På den ena avdelningen träffar jag G som utsetts till taleskvinna för arbetslaget. Här har förskollärarna G och S fortsatt jobba med sina grupper. I den senaste veckoutvärderingen beskrev de hur de blivit ”inkastade i ett pilotprojekt” som de tyckte att de inte hade fått så mycket information om. ”Vi visste inte syfte eller mål”. Trots det tog de itu med uppdraget:

Personalen hade en workshop-kväll med berörd ledare, där fick vi lära oss om hur vi kan använda ipaden i barngrupp och fick olika uppdrag att genomföra. Vi delade upp 5-årsgruppen i mindre grupper, S tog en och G en annan. Vi provade uppdragen utifrån det vi hade gjort i workshopen. Vi lade även in planering utifrån Lpfö och vi insåg att vi fick in mycket från läroplanen.

G poängterar att det inte var ett bra läge att starta upp projektet och att informationen varit för knapphändig. De har varit tvungna att ta hjälp av extraelever och förskollärare i de barngrupper som inte jobbar med projektet.

För att det skulle kunna genomföras tog vi hjälp utav andra kollegor i huset eftersom vi inte hade personal att genomföra detta annars. Vi har alltid full barngrupp som kräver att all personal som jobbar. Vi hade även sjuk personal så det har krävts mycket av oss andra för detta projekt.

Det positiva har varit att man ”får in hela uppdraget!”. De kände att de efter ett antal pass behärskade och hanterade tekniken bra. Arbetet med datorplattor tyckte G ”tillfredsställer alla barns behov. Har man svårt att koncentrera sig, kan man koncentrera sig bättre med en iPad.” Förskollärarna beskriver att det är positivt att man jobbar tillsammans, det handlar inte om enstaka barn som sitter för sig själva och spelar spel. Det kändes viktigt att få in ”barnperspektivet”. ”Vi ser rummet som barnen ser” säger G. I en av avdelningens utvärderingar framkommer personalens upplevelser av de utmaningar projektet förde med sig:

Barnen och vi personal upplevde detta projekt som roligt och intresseväckande men vi hade även annat som redan var inplanerat men som vi kunde baka ihop med detta. Vi har även barn med koncentrationssvårigheter och iPaden visade sig vara ett mycket stimulerande verktyg. Vi fick jobba korta pass för att bibehålla intresset som var stort. Vi fick även in etik och moral på ett stimulerande sätt. Vi har lärt oss att vi är väldigt flexibla och gör allt för att det ska fungera i verksamheten vad som än kommer. Är vi positiva och visar intresse är barnen intresserade och positiva! Vi har planerat in fler träffar med de andra storbarnen i huset och även fler aktiviteter i vår barngrupp. Vi skulle även kunna tänka oss att arbeta med iPaden som ett tema.

På den andra deltagande avdelningen har man organiserat lite annorlunda. Där har man 5-åringarna i två grupper med fyra barn/grupp. Gruppen håller samman men grupperna byter pedagoger. Förskollärarna menar att fördelen då är att lärarna lär av varandra ”alla har olika kunskaper och erfarenheter. Sen pratar man med varann.” De jobbar på så sätt i de flesta fall i andra arbeten också. De känner att det är givande. Man kan ändå se fördelen med att göra som man gör på den andra avdelningen ”Då kan man se de enskilda barnens utveckling istället.” På den här avdelningen har de jobbat med Sofies uppgifter fem till sju gånger sedan uppstart. Detta sker under vilan. Sedan använder de datorplattorna dagligen i många olika sammanhang. De lyssnar på musik, tittar på filmklipp och söker bilder. Barnen kan be att få en lärplatta, de ligger inte helt framme. Då får de använda den 10 min och då vill barnen oftast spela. De har restriktioner för barn som de vet spelar mycket.

Även på den här avdelningen uttrycker man att de känt sig oförberedda inför projektet. De fick sen information och visste inget om projektets syfte innan man startade. Datorplattorna kom för sent, för nära inpå uppstartskvällen. De vinster som nämns i projektet är att ”barnen blir delaktiga i sitt lärande.” och att man upplever att de som vanligtvis inte säger så mycket pratar mer med sina bilder i fokus. Personalen önskar att de hade fler mini-datorplattor, de digitala verktyg de har räcker inte till och man måste låna från den andra avdelningen. De skulle också velat ha besök av Sofie lite oftare.

I nästa avsnitt reflekterar jag över studiens resultat. Vad är det som gör att vissa förhållanden och förhållningssätt leder till att digital kompetens utvecklas i förskolan? Vilka slutsatser kan dras från detta – vilka pedagogiska implikationer visar sig?

Varför blev utfallet så olika på de båda förskolorna?

Syftet med studien var att studera vad som händer med lärandedesiggen i förskolan, i inledningskedet när digitala verktyg börjar användas och mediepedagogisk handledning av pedagoger sker. Studiens omfång är för begränsat för att kunna göra några generaliseringar av något slag, men tendenser kan ses, nya frågor ställs till materialet och idéer för fortsatt forskning synliggörs.

När projektet inleddes hade båda förskolorna ungefär samma utgångsläge. Båda förskolorna hade inspirerade förskolechefer. Alla pedagogerna hade vid uppstart stora förväntningar på projektet. Båda förskolorna hade fått information i ungefär samma skede. De två undersökta förskolorna hanterar uppdraget på två helt skilda sätt. Den ena förskolans arbete utvecklas och blir framgångsrikt. Den andra förskolan väljer av olika skäl bort möjligheterna och utvecklingen av den digitala kompetensen avstannar. Resultaten visar på hur olika utfallet av ett projekt kan bli, beroende på förskolläraernas attityd och förmåga att koppla ihop arbetet med de digitala verktygen med förskolans dagliga verksamhet och kvalitetsarbete. I analysen av resultaten tolkar jag orsakerna till att processen endera utvecklas eller avstannar och vad det är som kan vara betydelsefullt för att visioner endera bär eller brister. Analysbegreppen, *didaktiska flexibilitet* och *kollektiv aktivitet* utgår från designteorierna.

Didaktisk flexibilitet och kollektiva aktiviteter

De mest betydelsefulla faktorerna som avgjorde om utvecklingsprojektets utfall blev framgångsrikt eller inte var relaterade till pedagogernas didaktiska flexibilitet och deras pedagogiska idé om att tillsammans med andra skapa kollektiva aktiviteter. På förskolan Månen blev det tydligt att pedagogerna vinnlade sig om att forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande. Den kollektiva aktiviteten synliggjordes dels i hur ämnesinnehållet konstruerades, men även i interaktionen mellan pedagoger och barn, mellan barn och barn, samt mellan barn och kamera. På förskolan Kotten förekom inga kollektiva aktiviteter som kunde driva arbetet framåt. I pedagogernas enskilda arbete, i avsaknad av kollektiva aktiviteter som planeringsmöten och peppande samtal verkade möjligheten att utveckla en didaktisk flexibilitet försvinna, eller åtminstone begränsas.

Den förskola (Månen) som organiserade sin verksamhet i projektet var de som fortsatte arbetet med digitala verktyg. Här fanns några drivande eldsjälar som entusiasmerade. Man organiserade arbetet och designade och iscensatte lärsituationerna utifrån de erbjudanden som fanns. Man fann på lösningar utanför avdelningen och utvärderade sin lärprocess kontinuerligt. Det framkom tydligt, både i samtalen med förskolechefen och förskollärarna, samt i mina observationer, att det fanns syften med verksamheten och arbetet med digitala verktyg. Man talade mycket om barnens delaktighet men också om pedagogens uppdrag.

Man organiserade uppdraget lite olika på Månens två avdelningar men båda verksamheterna hade en pedagogisk idé som utgångspunkt. Vid mina besök var det också tydligt hur förskollärarna hade utvecklat uppgifterna. Barnens tolkningsföreträdare var tydligt och det blev många intressanta diskussioner mellan barn och vuxen. Här fanns exempel där femåringar diskuterade många olika förhållanden, exempelvis närhet – distans, klarhet – suddighet, man pratade om ljud och bokstäver och ordningsföljd. Barnen använde ord som zooma, scrolla, selfie, groupie, porträtt och självporträtt, och pedagoger pratade om etik och moral. Här blev det mycket tydligt med turtagning och att allas röster skulle höras vid ”utställningen”, när barnen visade upp sina valda bilder. På Månen där man arbetade mest med Sofies uppgifter fördes ofta samtal om etik och moral och vilka rättigheter/skyldigheter man har som fotograf.

På den andra förskolan, Kotten, hade man inte skapat någon struktur, man tog inte kontakt med IT-avdelning när det strulade med tekniken och man laddade inte plattorna eftersom ”det bara fanns ett uttag och det var jobbigt att böja sig ner”. Här hade man inte heller fortsatt att arbeta med Sofies uppgifter, mer än de gångerna jag skulle komma på besök. På Kotten saknade man sin eldsjäl, den IT-ansvariga kollegan eftersom hon var långtidssjukskriven. Ingen annan hade tagit över hennes roll. Pedagogerna gjorde ingen tydlig förändring i sin lärandedesign, utarbetade ingen struktur för hur projektet skulle utformas i den egna verksamheten. De önskade mer handledning. Hade det hjälpt? De fick rådet att ta kontakt med den andra förskolan för att utbyta erfarenheter med det skedde aldrig. Jag upplevde det som att rektors visioner inte nått fram till pedagogerna och att någon av dem även visade en öppen motvilja mot arbetet med datorplattorna. De två exemplen från Kotten som beskrivits i resultatdelen var utmärka exempel på hur förskollärarna hade en begynnande idé om hur de skulle kunna använda Sofies undervisningsförslag i den dagliga verksamheten. Man kan anta att en kollektiv aktivitet, här kollegialt samarbete, kunde ha lett till en utveckling av en didaktisk flexibilitet och därmed en förändring av lärandedesignen.

Pedagogiska implikationer

I detta avsnitt vill jag lyfta två reflektioner som leder vidare till frågan om vad som händer med lärandedesignen i förskolorna, i inledningsskedet när digitala verktyg börjar användas och mediepedagogisk handledning av pedagoger sker, med andra ord studiens syfte. Den första reflektionen handlar om pedagogens roll och den andra reflektionen handlar om barnens roll i lärandedesignen.

För det första kan man notera på vilka sätt de båda förskolorna i praktiken utgår från den då gällande läroplanen, Lpfö98, angående hur olika uttrycksformer är viktiga för barnets utveckling och lärande. Förskolan Kotten hade ändå interagerande sagostunder och tillfällen då man visade veckans film, men på en mer konsumerande nivå ur barnens perspektiv sett. Förskolan Månen som ändrat sin lärandedesign erbjöd barnen en vidare

interaktiv lärandemiljö i ett medvetet meningsskapande syfte, där barnen blev mer producenter än konsumenter.

Meningsskapandet som barn erbjuds påverkas av hur pedagogerna förhåller sig till digitala verktyg som datorer, datorplattor och kameror, och dess användning. Forskning visar på hur miljöer där pedagogerna inte är vana eller motiverade att använda digitala verktyg, inte heller uppmuntrar barnens användande. Barnens möjligheter till kunskapande och utvecklande av digital kompetens som meningsskapande verktyg, blir därmed begränsade (Linderoth, 2004; Ljung-Djärf 2004; Forsling, 2011). I sammanhanget blir även pedagogens syn på barn och kulturellt samspel viktigt. Först när en interaktiv lärandemiljö blir meningsfull i barns ögon, öppnas möjligheter för kreativitet och lärande (Klerfelt 2007). Barnen blir då kompetenta aktörer i deras eget sammanhang och i deras egna sociala och kulturella miljö (Rönnerberg, 2008) och barnets uttryck kan därigenom hamna i centrum.

Att pedagogen bör se digital teknik som ett verktyg som kan hjälpa förskolan att uppnå läroplanmålen är något som många forskare länge har varit överens om (Klerfelt 2007; Ljung-Djärf 2004; Papert 1999, m.fl.). Pedagogens roll bredvid barnen vid de digitala verktygen är också en viktig faktor som framkommer i tidigare nämnda studier. Pedagogen behöver dock ett antal stöttor för att klara av att arbeta med de digitala verktygen. ”Att forma förutsättningar och ge möjlighet att utnyttja olika slags redskap för kommunikation är att designa en social miljö för kunskap och lärande” (Selander & Svärden-Åberg, 2009, s. 156).

För det andra är det intressant att se barnen *in action* och *on action*. Man skulle kunna säga att de unga fotograferna blir utforskare i sin egen kontext. Tillsammans med pedagogerna får barnen möjlighet att prata om fotografierna och sammanhangen runt dem (Böök & Mykkänen, 2013). En viktig aspekt är att barnen genom ett sådant förhållningssätt inte längre är bara konsumenter av media, utan att de i tidig ålder bjuds in i en produktionskontext. Genom de narrativa samtalen sker också en möjlighet för lärarna att sätta sig in i hur barnen tänker. Här kan vi kanske säga att pedagogerna upptäcker hur barnens värld, barnens blick och sammanhang hänger ihop utifrån ett enda foto. Berättelserna runt ett foto, eller fotonarrativen, som Mykkänen och Böök (2014) skulle säga, ger barnen en röst, en berättelse som lärarna kanske inte skulle ha upptäckt annars. Mötet mellan barnets perspektiv och pedagogens kunskapsförståelse ger ny kunskap. Detta synliggörs i flera av de tidigare beskrivna sekvenserna för hur pedagogerna på den ena förskolan använder kameran som verktyg för lärande, samtal, delaktighet och förändring. Barnens roll i en digital lärandedesign lär vara ett intressant område för vidare forskning.

Att liera sig med visionerna – eller inte?

Forsling (2011) beskriver de klyftor som kan uppstå när olika grupper eller individer i ett samhälle har olika möjligheter att erhålla och utveckla en digital kompetens. Skillnaderna som visar sig i föreliggande studie rör sig inte om klyftor mellan kön, etnicitet och klass eller geografiska skillnader utan snarare skillnader i förmågan att lära i en digitaliserad miljö och eventuellt klyftorna mellan generationer. Kottens pedagoger valde bort möjligheten att utveckla en digital miljö under handledning. Det kan också ha att göra med själva top-down-perspektivet, att personalen inte lierade sig fullt ut med skolledning eller närmsta chef. Detta kan vara några av anledningarna till att ett utvecklingsprojekt brister, det vill säga inte bär hela vägen.

I ett snabbt föränderligt område som digitalisering krävs såväl kunskap som motivation och mod för att leda införandet av och arbetet med digitala verktyg i förskolan. Det handlar också om att ha mandat och resurser att säkerställa att de digitala verktygen blir en naturlig, självklar del i den pedagogiska verksamheten. Vidare krävs en förståelse för möjligheterna med digitala verktyg i läroprocesser. Olika insatser behövs inom pedagogisk ledning för att skapa en god grund att leda förskolan framåt när det gäller digitalisering (Elm Fristorp, 2012; Jernes, 2013; Kjällander, 2011). Det handlar om såväl visioner som budget, organisation, riktlinjer och uppföljning. Visioner och planer är viktiga styrinstrument. Visionerna är grunden för utveckling men behöver konkretiseras i tydliga riktlinjer, i någon form av skriftliga planer, som en del i det systematiska kvalitetsarbetet (se Forsling, 2019).

Huvudmannen, i föreliggande studie kommunen, har det självklara ansvaret för varje förskolas verksamhet. Det är huvudmannen som tillhandahåller de resurser som krävs för att förskolan ska kunna arbeta enligt läroplanen – dess riktlinjer och mål. Förskolecheferna är möjliggörarna för att främja barns kompetens i förskolan (Skolverket 2016; Skolverket 2018). Det är förskolechefernas ansvar att tillhandahålla adekvata verktyg i verksamheten, det är de som ska se till att medarbetarna har tillräcklig kompetens och de ska kunna leda dem i att implementera och använda digitala förhållningssätt, strategier och verktyg i vardagsarbetet (Skolverket 2018). Andra viktiga faktorer för att lyckas i ett utvecklingsarbete är förskolechefens förmåga att synliggöra och kommunicera sina visioner och planer för arbetet. Nätverkande inom och utom förskolan kan vara avgörande för att få arbetet att fungera. Detta är särskilt betydelsefullt för små förskolor eller förskolor med få avdelningar (se Forsling, 2019).

I den nya läroplanen framhålls pedagogernas enskilda och gemensamma ansvar för att i undervisningen ansvara för att barnen får använda digitala verktyg på ett sätt som stimulerar utveckling och lärande. Alla som ingår i arbetslaget ska skapa förutsättningar för barnen att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankar med hjälp olika uttrycksformer, såväl med som utan digitala verktyg. I Lpfö98 nämns inte de digitala verktygen och i ljuset av detta blir resultaten från föreliggande studie intressant. Vad utmynnar denna top-down-insats

i där flera visioner och aktörer ska samspela? En insats där skolförvaltning infört en kulturgaranti för alla barn från förskola till gymnasium och där förskolecheferna är lite oförberedda men entusiastiska? En insats där utövarna, pedagogerna i förskolan, känner sig dåligt informerade och oförberedda, men initialt intresserade? Hur kopplas de två övre skiktens visioner ihop med det nedre skiktets vardag och verklighet? I studien framkommer två vägar – en förskola antar utmaningen och liar sig med ledningens visioner, den andra gör det inte.

Att ändra sin design för lärande – eller inte?

Det är intressant att se hur de två förskolorna förhåller sig på olika sätt till projektets utformning, syften och deras chefers visioner gällande detta. Förskolan Månen väljer att ändra på sin design och iscensättning för lärande med digitala verktyg utifrån de förutsättningar som ges, medan man på förskolan Kotten inte gör några tydliga förändringar alls. På Månen synliggörs samstämmigheten mellan förskolechef och förskolepersonal i hur man ser på, tolkar och utför förskolans uppdrag. Förskollärares design och iscensättning av lärsituationerna där digitala verktyg används bekräftar vidare hur de talar om uppdrag, värdegrund, delaktighet och lärande. På Kotten skiljer sig förskolechefens intentioner, visioner och förhoppningar med personalens.

En framgångsfaktor för att utveckla digital kompetens i förskolan är pedagogens egna digitala kompetens, förmåga att leda verksamheten, att integrera digitala verktyg och resurser i undervisningen och att ge barnen tydliga men uppnåbara utmaningar (SOU 2015:28). Detta förutsätter att förskollärare och annan personal är förtrogna med att använda digitala verktyg. Här ingår även pedagogernas kompetens att koppla samman uppdraget med läroplanen och det egna kvalitetsarbetet. Timperley (2013) betonar att kollegialt lärande är av betydelse när det gäller att arbeta framgångsrikt i förskolan. Forskning visar på hur personlig och professionell utveckling hänger ihop, att det är nära relaterat till hur kunskaper används i praktiken och om det finns stödstrukturer i verksamheten (Forsling, 2018; Klerfelt, 2007; Letnes, 2017; Rönnerman, 2013).

Utifrån det didaktiska designperspektivet är det viktigt att lyfta fram de formande processer som barn och vuxna är inbegripna i. Kunskap handlar om förmågan att använda en uppsättning tecken på ett meningsfullt sätt genom kommunikation i sociala sammanhang. Iscensättningarna, den institutionella inramningen blir viktig. Inramningen innebär att någon har designat en text (i studien handlar det om ett utvecklingsprojekt), men att läsaren (här pedagogerna) sedan designar sin egen läsning, tolkning och förståelse av de erbjudanden som ges. Pedagogernas design och iscensättning av lärsituationerna skapade endera möjligheter eller hinder för lärande. På förskolan Månen tog man vara på och tolkade de erbjudanden som gavs i form av digital kompetensutveckling, på Kotten kunde man av olika skäl inte anta erbjudande. En förskola antog utmaningen och förändrade därmed sin lärandedesign. En gjorde det inte.

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andreasen, L. B., Meyer, B. & Rattleff, P. (Red.). (2008). *Digitale medier og didaktisk design*. Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Böök, M.L. & Mykkänen, J. (2014). Photo-narrative processes with children and young people. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 5(4.1), s. 611-628.
<https://doi.org/10.18357/ijcyfs.bookml.5412014>
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande: Barns meningsskapande i naturvetenskap*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Europaparlamentets lagstiftningsresolution om förslaget till Europaparlamentets och rådets rekommendation om nyckelkompetenser för livslångt lärande. *Europeiska unionens officiella tidning nr 306 E, 15/12/2006, 0165 – 0175*. Hämtad från <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=CELEX%3A52006AP0365>
- Forsling, K. (2011). Digital kompetens i förskolan. *KAPET*, 7(1). *Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*
- Forsling, K. (2019). *Kartläggning av digitalisering i Nacka Kommuns förskolor*.
https://www.researchgate.net/publication/331175313_Kartlaggning_av_digitalisering_i_Nacka_kommuns_forskolor_Hosten_2018
- Grönlund, Å. (2014). *Att förändra skolan med teknik: Bortom "en dator per elev"*. Örebro: Örebro Universitet.
- Gynther, K. (Red.). (2010). *Didaktik 2.0: Læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Jedeskog, G. (1993). *Datorn som pedagogiskt hjälpmedel*. Lund: Studentlitteratur.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. Doktorsavhandling, Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Johansson, A.-C. (2000). *Multimedia i förskola och skola*. Solna: Ekelunds förlag.
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Kjällander, S. (2014). Multimedia i förskola och skola. I U-K. Lundgren Öhman (Red.), *Mediepedagogik på barnens villkor*. Stockholm: Lärarförlaget
- Kjällander, S. (2016). *Digitale lærplattor och didaktisk design i förskolan*. Uppsala: Uppsala Vård & Bildning. www.uppsala.se
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: En länk mellan mediekultur och pedagogisk praktik*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Letnes, M. A. (2017). *Legende læring med digitale medier. Multimodale forløb i dagtilbud*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.

- Linderoth, J. (2004). *Datorspeländets mening: Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Doktorsavhandling, Malmö: Malmö högskola.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö98* (Rev. uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Skolverket.
- Mandieta, J. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios*, (37), s. 135–147.
<https://doi.org/10.17227/01234870.37folios135.147>
- Papert, S. (1999). *Familjen och nätet: Hur man överbryggar den digitala generationsklyftan*. Göteborg: Daidalos.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative study: Who's story is it anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), s. 213.
<https://doi.org/10.2307/3588332>
- Rostvall, A.-L. & Selander, S. (red.). (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Rönnerberg, M. (Red.). (2008). *Blöjbarnstv: Om hur barn under 3 år upplever tv och leker med fjärrkontroll*. Uppsala: Filmförlaget.
- Rönnerman, K. (2013). Kvalitetsarbete i förskolan belyst genom tre ledningsnivåer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 18(3–4), s. 175–196.
- Selander, S. & Svärdemo-Åberg, E. (Red.). (2009). *Didaktisk design i digital miljö: Nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Thestrup, K. (2011). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst*. Doktorsavhandling, Aarhus: Aarhus Universitet.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Hämtad från
<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Recept för strukturerade textsamtal? – Om teoriglapp i lärares fronesis genom ett designteoretiskt perspektiv

Kim Ridell
Student i SPASL1
kim.ridell@hotmail.com

Sammanfattning

Är en skicklig iscensättning ett tecken på didaktisk medvetenhet och lärares *fronesis*? I denna studie granskas kritiskt data från en lärarintervju och observationen av ett läsgruppspass i årskurs 2. Studiens fokusområde är meningsskapande läsförståelsestrategier som ett uttryck för språkutvecklande undervisning. Lärares design och iscensättning granskas ur ett designteoretiskt perspektiv och diskursrelevanta modeller för läsförståelse. Vidare granskas lärarens design och iscensättning kritiskt utifrån Aristoteles *fronesis* och begreppet *teoriglapp*. Studien identifierar ett teoriglapp inom lärarens *fronesis* ur ett designteoretiskt perspektiv samtidigt som dennes iscensättning resulterar i hög elevdelaktighet. Studien genomfördes som en del av kursen *Språk-, skriv- och läsutveckling ur ett inkluderande perspektiv* motsvarande 7,5 hp på avancerad nivå.

Nyckelord

Designteori, fronesis, inkluderande undervisning, läsdidaktik, läsförståelse, lässtrategier, teoriglapp

Inledning

När materialet *En läsande klass* släpptes möttes det av kritik från forskare inom svenskdidaktiskt fält. Inte minst Westlund, vars *läsfixare* har tolkats och inkluderats i materialet, uttryckte i en intervju i Sveriges radio (2014) en oro att materialet förespråkar isolerad färdighetsträning genom ett fokus på lässtrategier snarare än djupare läs- och textförståelse. I samma intervju säger hon ”jag tycker att man ska prata om läsförståelse på en högre nivå”.

Tjernberg (2018) uttrycker samma oro, dock inte för detta specifika material utan som en allmängiltig reflektion kring läs- och skrivundervisning. Hon menar att ”det finns en uppenbar risk för instrumentalisering när metoder och arbetsformer hamnar i förgrunden och oreflekterat följs som om de vore ’recept’” (Tjernberg, 2018, s. 15). Denna kritik är inte ogrundad då det finns en stark tradition inom framför allt tidig läs- och skrivundervisning att vara färdighetsorienterad (se Ivanič, 2004; Liberg, Wiksten Folkeryd & af Geijerstam, 2013; Borgström & Westman, 2016). Huruvida *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) tillhör denna kategori är inte inom denna studies syfte att utforska. Det är snarare hur innehållet i materialet, genom en erfaren lärares didaktiska design, iscensätts (se Selander & Kress, 2017) som faller inom ramen för studiens syfte att problematisera. *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) hänvisar, med kortare redogörelser för varje, till tre läsdidaktiska modeller för läsförståelse som har den höga nivå som Westlund efterlyser och som samtidigt kan utgöra det ”recept” för lärares iscensättning som Tjernberg (2018) uttrycker sin oro för.

Under lärares *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) behöver många lärare ännu förhålla sig till *läsfixarna*. De har genom marknadsföringen för *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) blivit allmändidaktiska artefakter inom tidig läs- och skrivundervisning, trots att materialet idag inte längre finns tillgängligt på internet. Materialet baseras på väletablerad forskning inom tidig läsförståelse (se bl.a. Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2015) men ger ingen förklaring av modellerna som förebygger en färdighetsorienterad (se Ivanič, 2004) tolkning för läsaren. För att undvika dessa uppmärksammade fällor krävs således en djup förståelse av modellerna som materialet med sparsamhet explicit hänvisar till. Denna teoretiska förståelse utgör grunden för lärarens undervisningspraxis. Dessa två sidor av undervisning väver Tjernberg (2018) samman genom Aristoteles begrepp *fronesis*. Tjernberg (2013) menar att det ofta förekommer ett glapp mellan lärarens teoretiska förståelse och dennes undervisningspraxis – ett teoriglapp.

Denna studie syftar till att problematisera detta teoriglapp inom lärares *fronesis*. Som en del av analysen används sociosemiotisk designteori (se Selander & Kress, 2017) vilken på sin första nivå speglar *fronesis* två sidor genom *design för lärande* som inom tidig läs- och skrivundervisning fordrar goda kunskaper inom läsdidaktiska modeller och teorier, samt *iscensättning* (se *Modell 1* i avsnittet *Centrala begrepp och syfte*) som utgör den

undervisningspraktiska dimensionen där lärarens teoretiska kunskap praktiskt gestaltas för elevernas lärande.

Informantens uttryck för eventuellt *teoriglapp* granskas vidare ur ett inkluderingsperspektiv för att belysa vilka konsekvenser varierande grad av didaktisk medvetenhet medför för elevers meningsfulla delaktighet (se Forsling, 2017) i ett läsförståelsefrämjande sammanhang. Utifrån ovanstående resonemang konstateras att studien utgår från en sociokulturell syn på lärande, vilken granskas med en sociosemiotisk begreppsapparat.

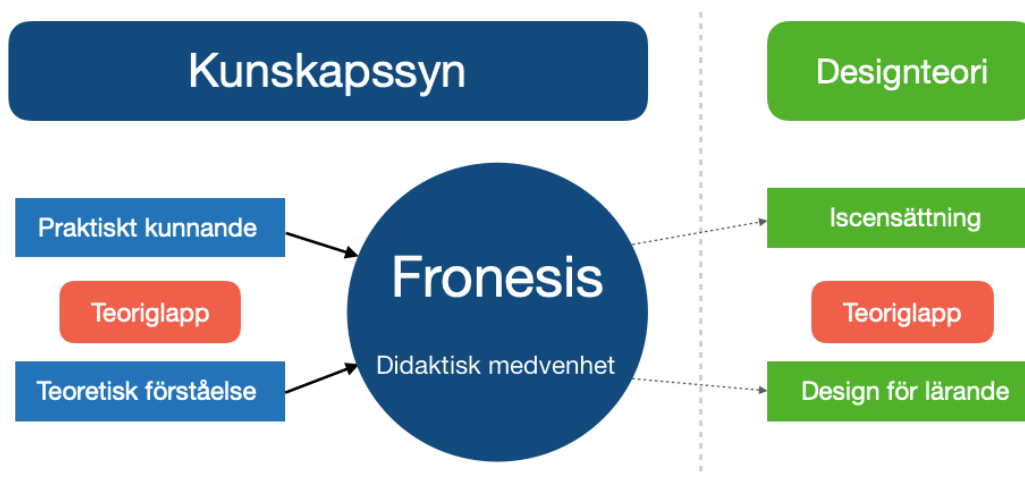
Centrala begrepp och syfte

Med utgångspunkt från att människor är teckenskapande varelser och att lärande är en teckenskapande aktivitet presenterar Selander och Kress (2017) tre nivåer för didaktisk design för att forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande. Didaktisk design 1, eller *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) utgår i en skolsituation från lärarens planering och utformande av undervisning som *design* och genomförandet av densamma med sina elever som *iscensättningen* av *designen*. Dessa två aspekter av designteori kan ses som uttryck för motsvarande kunskapssyn inom de två dimensionerna av Aristoteles *fronesis* (se *Modell 1*). Selander och Kress (2017) presenterar också nivån didaktisk design 2, eller *design i lärande*, som fokuserar på elevens meningsskapande processer och re-design av didaktiska artefakter samt lärarens *iscensättning*. Nivån didaktisk design 3 presenterar Selander och Kress (2017) som stadiet för utvärdering och bedömning.

Denna studie lägger fokus på didaktisk design 1 – *design för lärande* och *iscensättning* då den är inriktad på lärarens teoretiska förståelse och urval av ämnesstoff, metod och läromedel i designfasen och hur dessa sedan kommer till uttryck i *iscensättningen*; på liknande sätt som teoretisk förståelse och praktiskt kunnande tillsammans utgör Aristoteles definition av *fronesis*.

Begreppet *fronesis* innefattar två dimensioner: 1) teoretisk förståelse och 2) praktiskt kunnande. Tjernbergs (2016) resonemang kring *teoriglapp* kan komma till uttryck inom *fronesis*, mellan dessa två kunskapsuttryck där det praktiska kunnandet inte underbyggs av tillräcklig teoretisk förståelse. *Teoriglapp* kan undervisningspraktiskt komma till uttryck som en reducerande praktik (se t.ex. Walldén, 2019) där en didaktisk artefakt så som ett läromedel inte används med god didaktisk medvetenhet. Ett exempel på det vore, i enlighet med Westlunds (Sveriges radio, 2014) oro, en undervisningspraktik där fokus ligger på *läsfixare* snarare än läsförståelse för den lästa texten. *Modell 1* presenterar hur *fronesis* två dimensioner kan komma till designteoretiska uttryck utifrån perspektivet *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) samt var i processerna ett eventuellt *teoriglapp* (Tjernberg, 2013) kan uppstå.

Modell 1



Modell 1 är sammanställd av mig utifrån Aristoteles definition av *fronesis*, Tjernbergs (2013) resonemang kring teoriglapp och Selander och Kress (2017) designteoretiska utgångspunkt utifrån nivån didaktiskt design 1. Modellen är tänkt att synliggöra hur jag menar att dessa resonemang överlappar och hur *fronesis* lämpar sig att analyseras med en designteoretisk begreppsapparat.

Läsfixarna i En läsande klass (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) är explicit kopplade till läsförståelsestrategier ur tre modeller för strukturerade textsamtal: 1) *reciprocal teaching* (Palinscar & Brown, 1984) och 2) *transactional-strategies instruction (TSI)* (Pressley, 2015) samt 3) *Questioning the author (QTA)* (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Modellerna har viss överlappning gällande sina lässtrategier men lägger varierad fokus på specifika lässtrategier, läsförståelse och elevens roll i iscensättningen. Modellernas centrala drag presenteras nedan.

- 1) *Reciprocal teaching* är en modell som fokuserar på lässtrategierna att förutspå, ifrågasätta, tydliggöra och sammanfatta (Palinscar & Brown, 1984). I denna modell får en elev rollen som ordförande för den mindre läsgruppen och läraren stöttar vid behov.
- 2) *Transactional-strategies instruction* beskriver samma lässtrategier som *reciprocal teaching* med ett antal ytterligare lässtrategier (Pressley, 2015). Skillnaden i denna metod är att läraren har en mer aktiv roll genom att modellera de diverse strategierna för läsgruppen med det explicita målet för eleverna att bli självreglerande och tillämpa strategierna efter text och situation för att främja sin läsförståelse.
- 3) *Questioning the Author* har som grundstomme att ifrågasätta textens författare i relation till mottagaranpassning för att göra eleven medveten om att läsförståelse inte endast ligger på elevens förståelse utan till stor del på författarens förmåga som skribent. (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Inom denna metod är lärarens roll att markera relevant innehåll för diskussion och segmentera texten enligt lämplig nivå för eleverna. Elevernas möjlighet att vara medskapande i sin förståelse av texten är också en viktig del av *QTA*.

Förståelse genom medskapande är tänkt att skapa aktivt deltagande elever som upplever undervisningen som meningsfull, vilket också är definitionen av *inkluderande undervisning* (se Forsling, 2017).

Uttrycket för en god *inkluderande undervisning*, vilket gestaltas under *iscensättningen* ur ett designteoretiskt perspektiv, är elever som genom en känsla av lämplig kognitiv utmaning och känsla av meningsfullhet är aktivt deltagande under lärarens *iscensättning*. Syftet med dessa lektioner i läsförståelse är att genom rätt *design för lärande* (Selander & Kress, 2017) stötta och utmana eleverna till självreglering (William, 2019) i sin förståelse av texter genom medvetet val av modeller för undervisning. De tre modellerna lägger i varierad grad fokus på elevers självreglering men har *inkluderande undervisning* genom strukturerade textsamtal som mål.

Denna studies syfte är att utforska eventuellt *teoriglapp* inom en lärares *fronesis* i processen för dennes *design för lärande* och *iscensättning* av undervisning i läsförståelse i årskurs 2 (se *Modell 1*). Eventuella uttryck för *teoriglapp* analyseras utifrån elevperspektiv gällande elevers grad av *inkludering* och *självreglering* av sin läsförståelse med fokus på holistisk förståelse bortom enskilda lässtrategier. Studien strävar således att problematisera utifrån dessa frågeställningar:

- 1) I vilken utsträckning förekommer teoriglapp i informantens fronesis?
- 2) Uttrycker informantens iscensättning orientering mot särskilda lässtrategier eller holistisk läsförståelse?
- 3) Vilka konsekvenser får informantens design för lärande och iscensättning för elevernas delaktighet?

Bakgrund

Som en del av sin studie med aktionsforskande ansats redogör Matre och Fottland (2010) för stora framsteg i delaktighet och inkludering för en elev med tidigare svårigheter att delta i meningsskapande samtal kring gemensam läst text. ”The group functioned as [...] a *community of learners*. Rein especially seemed to profit from being in this secure environment, co-operating with and being supported by competent others” (Matre & Fottland, 2010, s. 270). Genom att lärarna explicit har undervisat eleverna i dessa samtal med olika roller och olika språkutvecklande aktiviteter (jfr Gibbons, 2019; Matre & Fottland, 2010) och gett dem praktiska verktyg för att synliggöra sin förståelseprocess (se t.ex. Tjernberg, 2013) stärks Rein i sin syn på sig själv som en del av detta *community of learners*. Reins senare känsla av delaktighet (Matre & Fottland, 2010) är ett uttryck för väl genomförd inkluderande undervisning. Ur ett designteoretiskt perspektiv går det inte att utröna om detta är resultatet av didaktisk design 1, 2 eller 3 (Selander & Kress, 2017). Däremot synliggörs lärarnas *design för lärande* i didaktisk design

1 där ett systematiskt arbete med strukturerade textsamtal lett till Reins känsla av delaktighet.

Denna studie består av en mindre kvalitativ undersökning gällande didaktisk design med en iscensättning (Selander & Kress, 2017) vars upplägg är likt ovanstående (se Matre & Fottland, 2010) design för lärande. I kölvattnet av läsprojektet *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) har de så kallade läsfixarna (Westlund, 2012) blivit kvarlevande läsdidaktiskt allmångods i svensk läsförståelseundervisning. Läsfixarna Spågumman, Reportern och Detektiven ur *En läsande klass* är explicit kopplade till grundstrategier i modellerna *reciprocal teaching* (Palinscar & Brown, 1984), *transactional-strategies instruction* (jfr Alatalo, 2019; Tjernberg, 2013; Pressley, 2015) och modellen *Questioning the Author* (Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998). Förutsatt att dessa grundstrategier kommer till uttryck i såväl lärarens design för lärande och dennes iscensättning i nyttjandet av läsfixarna och de modeller som de bygger på, överlappar dessa också delar av de framgångsstrategier för lärande som Wiliams (2019) beskriver. En väl genomtänkt didaktisk design 1 (Selander & Kress, 2017) och tillhörande iscensättning kräver således inte bara en förståelse för läsfixarna som modell, utan också de bakomliggande teoretiska tankegångarna som dessa bygger på och är uttryck för. Denna djupare förståelse är en avgörande framgångsfaktor i god läsundervisning (se Tjernberg, 2013).

För studien har jag valt att intervjua en lärare i årskurs 2 gällande vederbörandes design för lärande (Selander & Kress, 2017) av läsförståelseundervisning. Studiens fokus ligger på textrörlighet och läsförståelse (Liberg, 2019) och på meningsskapande processer⁷ (Forsling, 2017; Tjernberg, 2019) snarare än på de många avkodningsstrategier som också utgör lärande. Fokus ligger också på undervisning som är kognitivt krävande (Gibbons, 2018) och som fordrar kritiskt tänkande och djupförståelse genom socialt samspel och språklig interaktion (se t.ex. Cummins, 2014; Gibbons, 2018; Tjernberg, 2013; Wiliam, 2019). Läraren tillfrågades om att intervjuas efter att jag informerats om att läraren utgår från läsfixarna (Westlund, 2012) och *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) i sin undervisning, vilket gav förutsättningar för bakomliggande teorier att också komma till uttryck i lärarens iscensättning (se Selander & Kress, 2017; Forsling, 2017).

Metod

Studien bygger på två kvalitativa metoder av datainsamling: en riktad öppen intervju (Lantz, 2013) av en lärare i årskurs 2 som ansvarar för svenskundervisningen i klassen, samt en öppen och passiv fältobservation (Ahrne & Svensson, 2019). De två metoderna motsvarar dualiteten i didaktisk design 1 (Selander & Kress, 2017) samt *fronesis* genom

⁷ Även om jag i detta sammanhang åsyftar *meningsskapande* i relation till färdighetsorienterad läsdidaktik är det, för studiens ramar, av värde att lyfta min delade åsikt med Forsling (2017, s. 176) att ”meningsskapande blir en aspekt av och förutsättning för lärande, snarare än lärande i sig”.

att intervjun undersöker lärarens teoretiska förståelse som dennes design för lärande bygger på. Observationen undersöker aspekter av iscensättningen och lärarens praktiska kunnande (jfr *Modell 1*). I analysen av den gemensamma datan från dessa metoder framträder ett eventuellt teoriglapp (Tjernberg, 2013). Samtliga moment har noggrant följt gällande forskningsetiska principer så som delgivande av studiens syfte, avidentifiering och rätten att avbryta deltagandet utan att ifrågasättas (Vetenskapsrådet, 2017).

Intervjun ägde rum i lärarens arbetsrum då informanten skulle uttrycka sig kring frågor relaterade till sin yrkesutövning (Ahrne & Svensson, 2019) en eftermiddag, två dagar innan fältobservationen ägde rum. Informanten och jag var ensamma utan risk för att bli störda, vilket underlättade inspelandet av vår drygt 40 minuter långa intervju. Utöver inspelningen förde jag löpande anteckningar under intervjun. Intervjun berörde kort informantens professionella bakgrund så som tid i yrket och år på nuvarande arbetsplats för att dels ge mig en bakgrund att spegla den kvalitativa data som senare framkom men också för att etablera rapport med informanten. Intervjun i övrigt var en s.k. riktad öppen intervju (Lantz, 2013) där jag framför allt utforskade informantens begreppsliga förståelse i relation till modell och teori (jfr Lantz, 2013) och dennes underliggande tankar kring det literacypraktiska lektionspass jag senare skulle observera. Intervjun utgick från begrepp kopplade till läromedlet *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) som jag vid tidig kontakt med informanten visste om var ett underlag för dennes undervisning för att utforska hur dessa begrepp knöt an till informantens förståelse för modeller och teorier som dessa begrepp härleds från. Efter denna teoretiska del sammanfattade jag hållpunkterna för informanten. Detta gjorde jag återkommande efter andra delen där informanten i detalj beskrev lektionspasset som jag skulle observera samt efter den sista delen då informanten, utifrån sin förståelse, kopplade samman iscensättning (Selander & Kress, 2017) och sin begreppsliga och teoretiska förståelse.

Fältobservationen gjordes en förmiddag med läraren (min informant från intervjun) och en elevgrupp på sex elever i elevernas hemklassrum. Varken film eller ljud spelades in, men jag förde fortlöpande skriftliga anteckningar. Eftersom jag inte var känd för eleverna sedan tidigare var jag noggrann med att presentera mig kort och dela med mig några personliga anekdoter i ett försök att få tillträde till fältet (Ahrne & Svensson, 2019). Läraren hade i god tid förberett eleverna för min närvaro och förklarat att min forskningsintention berörde lärarens undervisning och inte elevernas prestation och agerade därigenom som min dörröppnare (Ahrne & Svensson, 2019) med god effekt. Eleverna var väl förbereda på min närvaro och min roll som distanserad forskare accepterades snabbt efter ett några ordvitsar och rätt riktade leenden. Eftersom jag i förväg beslutat och förmedlat till läraren att jag tänkt genomföra en passiv fältobservation (Ahrne & Svensson, 2019) satte jag mig vid en stol vid sidan om elevernas bord – i alla elevers synfält men tydligt distanserad. Med undantag för enstaka menande blickar och fnitter fann sig eleverna snabbt i situationen.

Databearbetningen i denna studie kan i stort beskrivas som mönstersökande (Lantz, 2013) med kodifierande ansats (Ahrne & Svensson, 2019). Eftersom intervjun var riktad så var det inte mycket data som frångick området som jag önskade studera. Däremot förde jag anteckningar under fältobservationen som saknade koppling till de delar jag önskade att studera och en mindre datareducering (jfr Ahrne & Svensson, 2019; Lantz, 2013) tillämpades. Det kodifieringspräglade mönstersökandet överlappade båda datainsamlingsmetoderna för att möjliggöra en kritisk och jämförande analys kring lärarens didaktiska design och det senare iscensatta (Forsling, 2017). Då analysen är starkt teoretiskt förankrad i perspektiv för kunskapssyn, designteori (Selander & Kress, 2017) samt etablerade modeller för läsförståelse (se Beck, McKeown, Hamilton & Kucan, 1998; Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2015) är den teoretiskt valid och bidrar till analysens reliabilitet (Lantz, 2013). Reliabiliteten påverkas dock negativt av att studiens mönstersökande, utifrån teoretiska urval och centrala begrepp, är nerbantad inom givet tidsomfång för kursen SPASL1.

Resultat

Den intervjuade läraren undervisar den observerade läsgruppen om sex elever i åk 2. Läraren berättar att hen arbetat med materialet *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) som har varit en stöttepelare i lärarens undervisning i läsförståelse under dennas fyra år i yrket. Hen är väl förtrogen med de fem läsfixarna. Den läsfixare som eleverna arbetat med de senaste tre veckorna är *Reportern* kring vilken läraren reflekterar att "[eleverna] har svårt att ställa frågor mellan raderna"⁸. Generellt beskriver läraren sin undervisning med begrepp som går att finna i materialet *En läsande klass*. En överlappning till djupare teoretisk förankring görs dock när hen beskriver att arbetet är planerat utifrån "kooperativa strukturer" och att "eleverna har en tydlig roll i läsgrupperna som de träffas i en gång i veckan". I samband med denna teoretiska redogörelse hänvisar hen också till reciprocal teaching (se Palinscar & Brown, 1984; Pressley, 2015), som förvisso också förklaras i *En läsande klass* men läraren gör koppling utifrån kooperativa strukturer (se bl.a. Kagan & Stenlev, 2017) vilket tyder på en djupare förståelse än att endast namnge en metod. Trots att iscensättningen under lektionspasset också tydligt präglas av transaktionella strategier (Pressley, 2015; Segerby, 2019; Tjernberg, 2016) genom att läraren modellerar strategin genom att tänka högt och eleverna är självreglerande (jfr Wiliam, 2019) och fritt använder relevanta läsförståelsestrategier, så är detta inget som resoneras kring i intervjun och lärarens beskrivning av sin didaktiska design 1 (Selander & Kress, 2017).

Generellt undviker läraren att explicit härleda sin didaktiska design till särskilda teorier och modeller. Likt läraren som Wirdenäs studerar (2013) så uttrycker inte läraren en

⁸ Denna formulering anser jag ha svagare koppling till formella begrepp inom läsdidaktiskt registers mode kontinuum (se Gibbons, 2019). Informanten använde upprepat denna formulering istället för det nominaliserade och diskurstypiska begreppet "inferens".

metaspråklig begreppsapparat för området, varken för mig i intervjun eller för eleverna under läsgruppspasset. Detta till trots kan jag som observatör se kopplingar till bakomliggande teorier och metoder och jag ser under observationen en delaktighet hos alla elever, som har en tydlig roll i samspelet och erbjuder individuell muntlig stöttning av läraren då det bedöms lämpligt men i övrigt ställer utredande frågor till sig själv och varandra och exemplifierar och specificerar begrepp, helt i enlighet med de senare lektionspassen i Matre och Fottlands (2011) studie. Läraren modellerar dock också övriga läsförståelsestrategier under läsgruppspasset, vilket tyder på ett mer transaktionellt präglat tillvägagångssätt (Pressley, 2015). Baserat på elevernas delaktighet och aktiva interaktion samt kvaliteten på frågorna och diskussionen pekar detta på att undervisningen präglas av stark stöttning, genomtänkt och iscensatt interaktion och kognitivt krävande uppgifter (Gibbons, 2018) som leder till inkluderande lärandesituationer där alla elever är aktivt deltagande. Samtliga elever ger vid något tillfälle under läsgruppspasset ett uttryckt för självreglering (William, 2019) i sin läsförståelseprocess. Detta uttrycker ytterligare transaktionella drag (Pressley, 2015) i iscensättningen som läraren medvetet haft som underlag i sin design för lärande (Selander & Kress, 2017). Att eleverna, som en del av denna process, medvetet växlar mellan olika strategier för läsförståelse, i detta fall mellan olika *läsfixare* (se Westlund, 2012), för att förstå textinnehållet tyder på att undervisningen är orienterad mot holistisk läsförståelse snarare än mot instrumentalisering av särskilda lässtrategier.

Trots att läraren inte explicit kopplar sin undervisning till mer än *en* bakomliggande modell blir det tydligt under läsgruppspasset att den är en iscensättning av ett strukturerat textsamtal, som dock har designats omedvetet i fråga om vilka ytterligare modeller den bygger på. Iscensättningen av detta strukturerade textsamtal kommer dock till uttryck på sådant sätt att den förebygger elevers utanförskap och stödjer deras delaktighet genom tydlighet, modellering och medvetet formulerade individuella frågor (se Cummins, 2017) under lektionspasset. Iscensättningen under observationen resulterar i aktivt deltagande elever, oberoende av lärarens förmåga att explicit härleda till specifika modeller eller teorier för läsförståelsestrategier.

Läraren kan namnge och explicit koppla samman kooperativt lärande och reciprok undervisning men benämner inte transaktionella strategier, trots att dessa utgör en del av *En läsande klass* och trots att hen själv designar och iscensätter en lärandemiljö där den senare också kommer till uttryck⁹. Lärarens intentioner (se Forsling, 2017) är dock tydliga och presenteras med praktknära resonemang och begrepp. Utan att explicit koppla till bakomliggande teorier och modeller designar läraren en lärmiljö där samtliga elever, som jag observerade, var en aktiv del av *community of learners* (Matre & Fottland, 2010), alla inom sin utmaningszon där Gibbons (2018) menar att eleverna är under hög

⁹ Även metoden *Questioning the Author* lyfts som en viktig teoretisk komponent i *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) men denna varken benämner eller utöver läraren under studiens enda observation.

kognitiv utmaning men också får hög stöttning för att nå sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978).

Diskussion

I relation till studiens forskningsfrågor är slutsatserna för denna studie att undervisningen som har observerats utgjordes av tydligt strukturerade textsamtal som hade hög elevdelaktighet. Läraren uttrycker inte själv en tydlig koppling till flera av de bakomliggande teorierna och begreppen men designar och iscensätter (Selander & Kress, 2017) likväl en undervisning som, utifrån observationen, genom iscensättningen skapar deltagande och självreglerande elever. Lärarens undervisning förebygger missförstånd, osäkerhet och oförutsägbarhet med tydliga mål och uppföljning (Tjernberg & Mattson, 2014) och har ett tydligt stödjande upplägg där läraren också formulerar individuella frågor på lämplig nivå för varje elev (Cummins, 2017).

Läsgruppspasset uttryckte en textorienterad undervisning med fokus på holistisk läsförståelse, utan den instrumentaliserad som Tjernberg (2018) varnar för. Sett endast utifrån datan insamlad från observationen så var dock såväl design och iscensättning i enlighet med teorier och modeller som *En läsande klass* (Gonzalez, Wedsberg & Wendéus, 2014) vilar på och resulterade i hög elevdelaktighet. Att iscensättningen uttrycker aspekter som läraren inte uttrycker i sin design för lärande (Selander & Kress, 2017) signalerar dock ett teoriglapp (Tjernberg, 2013). Detta tyder, i sin tur, på att undervisningen i sin helhet inte bygger på en till fullo didaktiskt medveten (Forsling, 2017) lärare inom området läsförståelse. Lärarens undervisning visar på det som Pressley (2013, s. 347) lyfter: ”When teachers try to implement reciprocal teaching, they often transform it dramatically – to the point that it looks like transactional-strategies instruction”. Förutsatt att observerat läsgruppspass är representativt för lärarens övriga läsgruppspass med andra läsförståelsestrategier, är det kanske inte nödvändigt att ställa krav på denna bakomliggande teoretiska förståelse. Samtidigt är det en vanskelig slutsats att dra eftersom det fordrar att det valda läromedlet är så pass väl förankrat i rådande läsdidaktiska teorier att läraren ska kunna utgå från det utan mer djupgående förståelse. Det öppnar för en fortsatt diskussion kring huruvida ett läromedel kan anses kompensera för lärares teoriglapp (Tjernberg, 2013) men en sådan diskussion går utanför området för lärares enskilda didaktiska medvetenhet och teoretiska kunnande som en del av deras fronesis och är således inte aktuell inom ramarna för denna studie.

Den fundering som väcks utifrån ovan presenterade diskussion är hur det är möjligt för lärare att designa en sådan inkluderande undervisning med ett begränsat explicit metaspråk som fordras i pedagogiska samtal (Tjernberg, 2016) men vars iscensättning likväl motsvarar momenten ur transactional-strategies instruction (se Pressley, 2015). Läsgruppspasset som observerades uttryckte merparten av de aspekter som utmärker inkluderande undervisning (Tjernberg & Mattson, 2014; Tjernberg, 2013) men utan

vidare studier än denna begränsade går det inte att uttala sig annat än om denna specifika lärares didaktiska medvetenhet men inte tillräckligt nyanserat om dennes teoriglapp. Denna begränsade studie kan inte fastställa några allmängiltiga sanningar eller generalisera mönster baserat på det begränsade underlag en lärarintervju och en observation utgör, men observationen av hög elevdelaktighet genom strukturerade textsamtal utan medveten koppling till lärarens djupare förståelse för modellerna (se *Syfte och centrala begrepp*) problematiserar i sig självt synen på fronesis och inte minst teoriglappet (Tjernberg, 2013). Resultatet som visar hög elevdelaktighet i lärarens iscensättning (Selander & Kress, 2017) tyder på, åtminstone i detta fall, att lärarens teoretiska förståelse var tillräcklig för att designa för lärande med sådan struktur och didaktiska artefakter i form av lässtrategier i textsamtalet att alla elever är meningsfullt deltagande (se Forsling, 2017). Iscensättningen utgår dock från teoretiskt underlag som informanten inte redogör för i intervjun.

Tjernberg (2013) skriver att lärare generellt intresserar sig för praktisknära forskning då det är deras undervisningspraktik som ligger dem närmast. Jag menar att det praktiska kunnandet i *fronesis* bygger på lärarens teoretiska förståelse (se *Modell 1*). Det är mellan det praktiska kunnandet och den teoretiska förståelse som jag föreslagit att teoriglappet kan komma till uttryck. Resultatet i denna studie indikerar dock att begreppet teoriglapp, som behöver problematiseras bortom förståelse för specifika teorier och metoder¹⁰, kan komma till uttryck på annat sätt i *fronesis* (jfr *Modell 1*) än det jag först föreslagit. Studien visar snarare att en lärares teoriglapp uppstår *inom* dennes *teoretiska förståelse* och uttrycks i dennes *design för lärande* genom oförmåga att härleda, planera och analysera sin undervisningspraktik ur specifika modeller och diskursadekvat metaspråk. Jag föreslår att fortsatta studier utgår från ett sådant nyanserat teoriglappsbegrepp och identifierar särskilda dimensioner ur lärarens *teoretiska förståelse* och uttryck genom *design för lärande*. Denna studie kan inte redogöra för hur iscensättningen blev så framgångsrik baserad på vare sig intervjun eller observationen, därav identifieras ett behov av ett mer nyanserat analysredskap för att kartlägga lärares teoriglapp inom deras teoretiska förståelse snarare än mellan teoretisk förståelse och praktiskt kunnande. Läraren tycktes i stor utsträckning följa ett färdigt recept (jfr Tjernberg, 2018) med begränsad teoretisk förståelse för dess ingredienser. Fortsatta studie bör fokusera på just förståelsen av dessa metaforiska ingredienser och explicit koppla samman dessa med hur de uttrycks i lärares design för lärande, iscensättning samt, förslagsvis, ur andra nivåer för design (se Selander & Kress, 2017) för att synliggöra relevansen av didaktisk medvetenhet för att formulera och granska egna ”recept”.

Ytterligare ett perspektiv som tangerats och som är relevant att vidare beforska är vilken roll, och i vilken utsträckning som läromedel kan tänkas ha i den tidiga läsförståelseutvecklingen för att brygga över lärares eventuella teoriglapp. Detta område är inte oproblematiskt då utgångspunkten bör vara att en behörig lärare i hög utsträckning ska

¹⁰ Inom läsförståelseutveckling i åk 2, för denna studie.

sakna teoriglapp och kritiskt granska sina läromedel. I tider där nästan var tredje lärare saknar behörighet (Skolverket, 2020) är det likväl ett perspektiv som kan behöva undersökas.

Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber
- Alatalo, T. (red). (2019). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerup
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Hamilton, R. L. and Kucan, L. (1998). Getting at the meaning. *American Educator*, 22, s. 66–85.
- Borgström, E., & Westman, M. (2017). *Skrivbegreppet i Lgr11: En studie av grundskolans ämnesplan i svenska*. In ASLA: s symposium, Uppsala, Sweden, 21–22 april, 2016 (Vol. 26, s. 26–36). ASLA: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.
- Cummins, J. (2014). *Beyond Language: Academic communication and student success*. *Linguistics and Education*, 26 (s. 145–154).
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur
- Forsling, K. (2017). *Att överbygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap: design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Diss. Åbo: Åbo Akademi's förlag
- Ivanič, R. (2004). *Discourses of writing and learning to write*. *Language and education*, 18(3) (s. 220-245).
- Janks, H. (2012). *The importance of critical Literacy*. *English Teaching: Practice and Critique*, 11 (1), s. 150-163
- Kagan, S. & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C., Geijerstam, Å.A. & Wiksten Folkeryd, J. (2013). *Utmana, utforska, utveckla! om läs- och skrivprocessen i skolan*. Johanneshov: MTM.
- Liberg, C. (2019). Textrörlighet, läsförståelsestrategier och didaktiska val. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 145-168). Malmö: Gleerup
- Matre, S. & Fottland, H. (2010). *Text, talk and thinking together*. *Nordic Studies in Education*, 31, s. 258-274
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2) (s. 117–175).

- Segeberby, C. (2019). Läsning i matematik. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 189–206). Malmö: Gleerup
- Selander, S. & Kress, G.R. (2017). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2020) *Nästan var tredje lärare i grundskolan är obehörig*. Hämtad 2020-05-09, från <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2020-03-12-nastan-var-tredje-larare-i-grundskolan-ar-obehorig>
- Sveriges radio. (2014) *Prisat läsprogrammet får tuff kritik*. Hämtad 2020-05-07, från <https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=6014570>
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet
- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). *Inclusion in practice: a matter of school culture*. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), s. 247–256
- Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning: processinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur
- Tjernberg, C. (2019). Balanserad läsundervisning. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder*. (s. 225–240). Malmö: Gleerup
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Gonzalez, M., Wedsberg, M. & Wendéus, U. (2014). *En läsande klass: träna läsförståelse*. Stockholm: Insamlingsstiftelsen En läsande klass.
- Pressley, M. (2015). *Reading instruction that works: the case for balanced teaching*. New York: Guilford Publications
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred [Elektronisk resurs]*. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..
- Waldén, R. (2019). *Genom genrens lins: pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Diss. Malmö : Malmö universitet, 2019. Malmö.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. (2., uppdaterade utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Wirdeñäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk och stil NF 23*, s. 59–84