



HÖGSKOLAN
DALARNA

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

1

2021

VOL 15, NR 1 2021
UTBILDNING & LÄRANDE

ISSN: 2001-4544

ANSVARIG UTGIVARE: SARA IRISDOTTER ALDENMYR

LAYOUT: KATARINA LINDAHL, HÖGSKOLAN DALARNA

COPYRIGHT: JÖRGEN DIMENÄS, LINNÉA STENLIDEN,
ANNA MARTÍN BYLUND, LENA LANDKVIST,
LINDA EKSTRÖM LIND, SUSANNA KELLGREN LUNDBERG,
HANNES STENMARK & CORNELIA WILHELMSSON;
ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH; MARIA CALISSENDORFF &
YLVA STÅHLE; HELENA ACKESJÖ & BJÖRN HAGLUND.

ADRESS:
ATT: ÅSA WEDIN
HÖGSKOLAN DALARNA
HÖGSKOLEGATAN 2
SE-791 88 FALUN

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@DU.SE

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och som från och med 2018 utges av forskningsprofilen *Utbildning och lärande*, vid Högskolan Dalarna, efter ett övertagande från *Institutionen för hälsa och lärande* vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädesvis av vetenskapliga artiklar av relevans för pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått kritisk granskning enligt gängse peer-reviewförfarande.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande samt till andra aktörer inom skola och utbildning. Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: <https://www.du.se/tidskriftenUoL>

HUVUDREDAKTÖR:

Åsa Wedin, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

REDAKTIONSRÅD:

Jörgen Dimenäs, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jan Håkansson, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Madeleine Michaëlsson, universitetslektor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

ANSVARIG UTGIVARE:

Sara Irisdotter Aldenmyr, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Innehåll

- 05 **Introduktion**
- 09 **Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19: Skärvor av förståelse från skolor i Sverige**
Linnéa Stenliden, Anna Martín Bylund, Lena Landkvist, Linda Ekström Lind, Susanna Kellgren Lundberg, Hannes Stenmark & Cornelia Wilhelmsson
- 29 **Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares, chefers och rektorers skriftliga beskrivningar**
Ann-Christine Vallberg Roth
- 50 **Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet**
Maria Calissendorff & Ylva Ståhle
- 69 **Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning**
Helena Ackesjö & Björn Haglund

Introduktion

I detta nummer av *Utbildning & Lärande* återfinns olika perspektiv på pedagogiskt arbete från fritidshem, förskola, grund- och gymnasieskola. Inledningsvis presenteras en studie av hur lärare från grund- respektive gymnasieskolan påverkats av den ökade digitaliseringen under covid-19. Därefter behandlas i en studie förskolans förändrade uppdrag där bl.a. frågan om hur bedömning påverkar och kan förstås i förskolans kontext. I den tredje artikeln beskrivs gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet. Slutligen presenteras en studie om hur lärare på fritidshem beskriver den undervisning de bedriver på fritidshemmet. Alla artiklarna har beröringspunkter till praxisnära frågor rörande pedagogiskt arbete i olika skolformer. Artiklarna visar att olika skolformer påverkas av statlig ideologisk styrning och förändringsinitiativ som utmanar lärare i sin roll av att just vara lärare. Ett begrepp som används och som ger utmaningar för de olika skolformerna är digitalisering. Det visar sig också ha accentuerats av den pågående pandemin och har haft en betydande påverkan för undervisningen. Lärare utmanas att tänka på vilket sätt digitalisering kan ge elever möjligheter att utvecklas och inte bara utgöra ett förgivet-taget nutida inslag i undervisningen. Bedömning är ett annat begrepp som blivit påtagligt i styrdokumenterna de senaste decennierna för förskola och skola. Begreppet har aktualiserats i en allt mer mätinfluerad förskola och skola. Ett tredje begrepp som också återfinns i detta nummer är kvalitetsbegreppet som fått allt större plats och diskuteras i olika skolverksamheter. Cirkeln sluts där begreppet undervisning som tidigare förbehållits grund- och gymnasieskola men som nu också införts och utmanar lärare som verkar i såväl förskole- som i fritidshemsverksamhet. Sammanfattningsvis berör tidskriftens alla artiklar specifika inslag som förs in i skolverksamheterna och på olika sätt påverkar och utmanar arbetet i förskola och skola.

Tidskriftens första artikel, *Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19: Skärvor av förståelse från skolor i Sverige*, tar sin utgångspunkt i den omställning till distansundervisning som skolor tvingats göra i och med pandemin våren 2020. Övergången till distansundervisning blir enligt Stenliden m.fl. katalysatorn för elevers och lärares användning av digital teknik. I artikeln analyseras hur olika lärarkompetenser gestaltar sig i undervisning under mer digitaliserade omständigheter genom att spegla dessa i mer vanlig och i långt högre grad vanligtvis analogt organiserad skolverksamhet. I resultatet lyfts tre olika aspekter av hur rumsligheten i de olika undervisningssituationerna påverkar hur olika lärarhandlingar framträder. Den första innebär att som lärare verka i upplöst spatialitet med förändrade sinnliga och kommunikativa förutsättningar och den andra som att verka utan rummets tidsmässiga gränser och tillfälligheter. Slutligen innebär det som lärare att också verka i statisk position med "(o)bekvämlig" tillgänglighet. Analysen visar på ett övergripande plan att de störningar som uppstår i "extremt digitaliserade omständigheter" dels handlar om ett upplösande av skolans traditionella rumslighet, dels om annorlunda kommunikativa praktiker. Det påverkar framförallt de sinnliga verktyg, med vilka lärare vanligtvis agerar och kommunicerar då dessa delvis förskjuts och/eller "stympas". Överblick av och kontakt med elever begränsas av den mer statiska

position som lärare placeras i av de digitala verktygen och lärares behov av spontan anpassning och flexibilitet i undervisningen utmanas av den fastlåsta positionen. Lärare försöker dock genom samtidig reflektion genomföra upprepade, nödvändiga justeringar av sitt handlande. Slutligen argumenteras för att lärares digitala kompetenser i form av subjektiva, emotionella och relationella aspekter behöver prioriteras som kontrast till den mer instrumentella synen på digitalisering.

I den andra artikeln presenterar Ann-Christine Vallberg Roth en undersökning under rubriken *Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares, chefers och rektorers skriftliga beskrivningar*. Artikeln syftar till att utveckla kunskap om hur förskollärare, chefer och rektorer från åtta kommuner i Sverige kännetecknar bedömning och sambedömning i förskolan. Författaren menar att forskning kring förskolans tradition av dokumentation är stark men att frågan om bedömning är nytt och ett relativt outforskat område. En utgångspunkt tas i ett perspektiv vilande på den *nordiska traditionen* vilken kännetecknas av en mer verksamhetsinriktad syn på bedömning i förskolan. Detta ställs mot den anglosaxiska traditionen som mer är influerad av mätteori vad gäller bedömning. Resultatet av analysen visar sammantaget att bedömning och sambedömning i förskolan kännetecknas dels av avståndstagande från bedömning och dels av olika inriktningar och fokus på bedömning och sambedömning i form av åtta utmärkande spår. Utifrån ett kritisk-didaktiskt perspektiv är en av slutsatserna att fokus flyttas från lärandeinriktad bedömning till mer av undervisningsinriktad bedömning och sambedömning.

I den tredje artikeln är gymnasieskolan också i fokus där Maria Calissendorff och Ylva Ståhle undersökt *Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet*. Bakgrunden utgörs av gymnasieförordningen som föreskriver att alla gymnasieelever ska genomföra ett gymnasiearbete om 100 poäng. Gymnasiearbetet ska ha en mer akademisk prägel än det tidigare projektarbetet. Samtidigt ska de kunskaper som eleverna förväntas visa i sitt gymnasiearbete vara på gymnasial nivå, även om arbetsmetoder och presentationsformer ska efterlikna högskolans. Dock beskrivs skillnaden mellan högskole- och gymnasienivå i mer övergripande termer, som att de inte går att jämföra och att kraven inte är lika höga på gymnasienivå. Det leder till att det blir upp till handledande gymnasie-lärare att själva avgöra den gymnasiala nivån. Utifrån detta undersöks handledande gymnasie-lärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet på samhällsvetarprogrammet. Utifrån tre fokusgrupps-intervjuer identifieras fyra kvalitativt skilda uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet. De fyra kategorierna presenteras som att gymnasiearbetet uppfattas som att struktur följs, att kunskap erhålls, att språket behärskas och slutligen att forskningsmedvetenhet visas. Författarnas slutsats är att resultatet är ett uttryck för att gymnasiearbetet domineras av en färdighetsdiskurs. Lärarna visar på en enhetlig uppfattning om vad som är kvalitet i gymnasiearbetet vilket korrelerar väl med vad som uttrycks i läroplanen för gymnasieskolan. Av resultatet framgår dock att det råder oenighet vad gäller hur gymnasiearbetets teoridel ska hanteras och bedömas.

I tidskriftens sista artikel presenteras en studie av Helena Ackesjö och Björn Haglund med rubriken *Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning*. Studien är utförd genom en tematisk analys av hur lärare på fritidshem beskriver den undervisning de bedriver på fritidshemmet. Uppdraget att undervisa är något som tillkommit i fritidshemmet under det senaste decenniet och är därmed inte ännu väl etablerat på fältet. Snarare beskrivs fritidshemmets verksamhet som att historiskt ha utgått från en socialpedagogisk tradition som i stor utsträckning är centrerat runt ett omsorgsfokuserat uppdrag kombinerat med ett fokus på barns

fostran och utveckling. Det innebär att fritidshem rör sig inom två olika värdesystem och i ett spänningsfält mellan tradition och nya utbildningspolitiska intentioner. Utmaningen för lärarna är att föra samman de två olika systemen till en helhet och att erövra ett ägarskap av begreppet undervisning. De teman som presenteras beskriver undervisning som lekinriktad, ämnesrelaterad, situationsstyrd och värdegrundsrelaterad. Temana belyses med hjälp av de analytiska begreppen intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. Av resultatet framgår att värden som exempelvis omsorg, fostran och lek framhålls och försvaras av lärarna. Skolariseringsprocessen på policynivå, d.v.s. statliga förskjutningar i uppdraget och läroplanens betoningar av undervisning och målstyrning inom specificerade kunskapsområden, letar sig in i lärarnas beskrivningar av undervisning på fritidshem. Det har dock inte ha inneburit att historiskt betingade verksamhetsområden som exempelvis utflykter, lek, skapande, värdegrundsarbete har försvunnit från fritidshemmets verksamhet. Istället har det medfört att det som genomförs i fritidshemmet planeras i förväg och kopplas till syfte och förmågor som eleverna förväntas utveckla. Av studien framgår att undervisningsverksamheten på fritidshemmet inte antagit skolans form. Undervisningen på fritidshem verkar snarare fortsatt ha en tydlig kärna av lek, barncentrering och situationsanpassning även om den verkar ha kompletterats med en utbildningspedagogisk tradition som betonar skolämnen och utvärdering. Sammantaget tycks det som att lärare i fritidshem har möjlighet att röra sig flexibelt mellan två värdesystemen och att de genom att bädda in undervisningen också lyckas föra samman dem till ett system.

Artiklarna i detta nummer har gemensamma beröringspunkter kring en skola i förändring där lärare förhåller sig till nya införda begrepp och som utmanar rollen att vara lärare.

JÖRGEN DIMENÄS

Senior professor i pedagogiskt arbete,

Medlem i redaktionsrådet

Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19: Skärvor av förståelse från skolor i Sverige

Linnéa Stenliden, Anna Martín Bylund, Lena Landkvist, Linda Ekström Lind,
Susanna Kellgren Lundberg, Hannes Stenmark & Cornelia Wilhelmsson

ABSTRACT

This study chronologically investigates teachers' professional knowledge in relation to the digitally 'boosted' educational landscape caused by the Covid-19-pandemic. The aim is to describe how teachers employ their competences under extreme digitized circumstances by reading these through the lens of ordinary, to greater extent analogically organized schooling. The study is inspired by action research and data is collected in schools by five secondary and upper secondary teachers between March 19 and April 2, 2020. The analysis highlights qualitative aspects of teachers' (digital) competence when teaching is affected by digital "interferences" in its corporeal and material framing, a dissolved spatiality and "truncated" senses/sensuousness. Employing different dimensions of knowledge in terms of *intellectus* and *ratio*, the study argues that subjective, emotional and relational processes of teachers' digital competence need to be prioritized in contrast to the easily measurable aspects that tend to overrun the discussions about educational digitalization and its knowledge in society.

Nyckelord: covid-19, skolnedstängning, digital kompetens, lärare, ratio, intellectus

LINNÉA STENLIDEN

Bitr. professor i pedagogiskt arbete
Linköpings universitet
E-post: linnea.stenliden@liu.se

ANNA MARTÍN BYLUND

Fil. Dr. i pedagogiskt arbete
Linköpings universitet
E-post: anna.martin.bylund@liu.se

LENA LANDKVIST

Leg. gymnasielärare i svenska och historia
Motala kommun
E-post: lena.landkvist@motala.se

LINDA EKSTRÖM LIND

Leg. gymnasielärare i svenska, historia och religionskunskap
Linköpings kommun
E-post: linda.ekstrom-lind@linkoping.se

SUSANNA KELLGREN LUNDBERG

Leg. gymnasielärare i svenska, religionskunskap och pedagogik
Linköpings kommun
E-post: susanna.kellgren-lundberg@linkoping.se

HANNES STENMARK

Leg. ämneslärare i svenska och samhällskunskap
Motala Kommun
E-post: hannes.h.stenmark@motala.se

CORNELIA WILHELMSSON

Leg. gymnasielärare i svenska och engelska
Linköpings kommun
E-post: cornelia.wilhelmsson@linkoping.se

INTRODUKTION

Under de senaste årtiondena har mängder av digital utrustning förts in i skolans värld med förhoppningar om att förändra och effektivisera undervisningen för att detta i förlängningen ska leda till förbättrade resultat (Utbildningsutskottet, 2015). Detta införande av digitala medier i utbildning kan liknas vid en trojansk häst utifrån vilken reformer kan spira, väl innanför det traditionella (konservervativa) skol-etablissemangets väggar (Player-Koro, Bergviken Rensfeldt & Selwyn, 2018). Det finns dock vittnesmål (Selwyn, Nemorin & Bulfin, et, al. 2017) att de många insatserna saknat önskad verkningskraft då resultaten av dem till viss del uteblivit (Jankhe & Hirsh, 2020). Få framgångar i form av förbättrade skolresultat har kunnat kopplas till skolans digitalisering (Fransson, Holmberg & Lindberg et, al., 2019). Våren 2020 har istället en annan sorts trojansk häst i form av viruskrönta mänskliga kroppar orsakat en historiskt sett unik omställning av utbildningspraktiker både i Sverige och internationellt. När gymnasieskolan får besked om att gå i distansläge och grundskolan skall förbereda sig på eventuell distansundervisning blir detta en katalysator för lärares och elevers användning av digital teknik. Det exceptionella i denna omställning skapar potential att synliggöra lärares *kunnande* och *handlande* vid digital undervisning, på ett sätt som tidigare inte varit möjligt.

Bergdahl och Nouri (2020) visar på mängden av digitala lösningar som sätts i bruk i skolan, liksom hur tillgången till teknik och tekniska förutsättningar i hemmen skapar nya undervisningsvillkor och pedagogiska strategier under covid-19-pandemin. Ett nytt digitalt undervisningslandskap uppstår där olika tekniska lösningar och olika digitala resurser påverkar och förändrar undervisningens natur vilket i sin tur ställer krav på lärares och elevers kompetenser att agera och navigera i denna terräng. Samtidigt presenterar abnormiteten i landskapet också möjligheter att upptäcka sådant som är grundläggande delar av lärares yrkeskunnande och som kanske alltid gjorts, men som tidigare, på grund av det mer normala i omständigheternas natur, varit svårare att urskilja (Jahnke, 2020), inte minst i relation till det som i vardagligt tal åtminstone tidigare benämnts som skolans "digitalisering". För en fördjupad förståelse för vad denna "digitalisering" kan tänkas handla om i praktiken och vari lärares (digitala) kompetens kan bestå behöver detta yrkeskunnande undersökas närmare. Detta gäller både hur ett yrkeskunnande kan ta sig uttryck hos lärare i "vanliga" undervisningssituationer (före Covid-19) och hur dessa uttryck (*omskapas*) i de digitala undervisningssituationer som uppstår där lärare, elever och teknik ska samspela (under Covid-19). Lika viktiga är de frågor och lärdomar som kan tas med angående detta yrkeskunnande till de post-pandemiska omständigheter vi ännu inte vet något om (efter Covid-19).

I den här studien utforskar vi utifrån en sådan kronologisk tidsordning olika uttryck för (oformulerad) yrkeskunskap i relation till det digitalt "boostade" undervisningslandskap som covid-19-pandemin orsakar våren 2020. Kunskaper sprungna ur omställningen av skolan behöver förstås med avstamp i ett "före" och med sikte på ett potentiellt "efteråt". Vad hände? Vad fungerade? Vad blev viktigt? Kvantitativa/statistiska data kommer att begäras med fokus exempelvis på hur många digitala verktyg som togs i bruk, hur 'snabbt' broadband som behövdes och hur elevers måluppfyllelse påverkades. Men också kvalitativa aspekter från omställningen av undervisningen kommer att efterfrågas. Frågor som rör adaptivitet och flexibilitet i undervisningen, liksom arbetsmiljö kommer med stor sannolikhet att diskuteras. Denna studie avgränsar sig genom ett fokus på kvalitativa frågor rörande lärares digitala kompetens i termer av *kunnande* och *handlande* vid (digital/distans/online) undervisning.

Syftet är att skapa kunskap om hur olika lärarkompetenser gestaltar sig i undervisning under extremt digitaliserade omständigheter genom att spegla dessa i mer vanlig och i långt högre grad analogt organiserad skolverksamhet. Syftet är också att utifrån detta diskutera hur denna kunskap kan integreras i ett fortsatt arbete med att utveckla digital undervisning och lärares digitala kompetens efter covid-19. Skolans eventuellt fortsatta digitalisering efter pandemin, kommer att förvaltas genom vårt sätt att (re)agera med dessa lärdomar

TIDIGARE FORSKNING

Av alla länder i världen stängde 98 % sina skolor på grund av covid-19 pandemin våren 2020 (Unesco, 2020). Det finns ännu ett begränsat antal studier som rör pedagogiska effekter av tidigare skolomställningar på grund av pandemiska orsaker och ännu färre studier som fokuserar dessa aspekter i relation till covid-19-pandemin. Däremot finns det mängder av studier i relation till lärande genom digital undervisning, distansundervisning och online-undervisning. Online-lärande har sitt ursprung i vad som traditionellt varit känt som distansutbildning och som definierats som ”den praktiska delmängden av en utbildning som hanterar avstånd i undervisning där tid och rum är kritiska attribut; det vill säga elever och lärare separeras med geografiskt avstånd och/eller tid” (Yacci, 2000, s. 1). Numer genomförs distansutbildning antingen genom en blandning av fysisk och distansundervisning eller helt online där all undervisning och allt undervisningsmaterial tillgängliggörs för elever/studenter digitalt (Tabor, 2007). Undervisning kan därmed genomföras både synkront och asynkront i tid (Anderson & Dron, 2011).

I en inzoomning mot studier angående online-undervisning i relation till skolnedstängningar, i syfte att minska smittspridningen vid pandemier, visar Fox (2003; 2007) som studerat SARS-utbrottet i Hongkong, där skolor stängdes ned under en period 2003, att några faktorer är särskilt avgörande för lärarna i relation till att skapa en fungerande omställning till undervisning på distans. Det handlar om tillgång till 1) digitala teknologier 2) teknisk support på plats och 3) kunskap om undervisningsstrategier för att maximera elevernas deltagande. Dessutom visar Fox (2003; 2007) att elever/studenter behöver introduceras till hur distansundervisning går till innan de lämnar den stängda skolan. Bergdahl och Nouri (2020) visar i en svensk studie att strukturella frågor hamnade i fokus under den tidiga processen att omforma undervisningen till distansundervisning vid covid-19-pandemin. Lärare och skolledare funderade mycket kring tekniska hjälpmedel såsom plattformar, tillgång till digitala läromedel och kommunikationsverktyg liksom elevernas tillgång till datorer, pekplattor och tillräcklig internetuppkoppling. Likaså aktualiserades frågan om övergripande strukturer gällande förhållningssätt till GDPR, it-policys och upphandlingar. Studien visar att det är viktigt att de tekniska förutsättningarna fungerar på en övergripande nivå och att elever har kunskap om, och tillgång till, datorer och internetuppkoppling samt att applikationer finns tillgängliga. Det är också viktigt att undervisningen på distans kan varieras. Basilaia och Kvavadze (2020) ger ett annat exempel från Georgien då de beskriver hur lärare och elever drabbades av denna skolnedstängning. Lärarna behövde anpassa de ursprungliga skoluppgifterna efter den nya situationen och tillsammans med eleverna var de tvungna att utveckla nya arbetsätt. I ytterligare en studie påvisar Zhou, Li, Wu och Zhou (2020) liknande resultat i samband med det tidiga utbrottet av covid-19 i Kina, då online-utbildningen ”School’s Out, But Class’s On” infördes för 270 miljoner elever i landet. Studien visar att lärarna inledningsvis tenderade att kopiera den klassiska klassrumsundervisningen men att lärarens roll efterhand utvecklades från att huvudsakligen vara kunskapsförmedlare till att bli mer en handledare. Detta menar Zhou, et al, (2020) berodde på att

mötet med eleverna påverkades av online-läget vilket gjorde att andra förmågor jämfört med tidigare krävdes av lärarna. Det gällde även eleverna som till exempel behövde arbeta mer självständigt i online-undervisningen. De utvecklade därmed också nya färdigheter enligt Zhou, et al, (2020). En annan aspekt som både Basilaia och Kvavadze (2020) och Zhou et al. (2020) visar är att det mer självständiga arbetet för eleverna ledde till ett ökat inflytande för dem i relation till sitt lärande. Samtidigt innebar distansundervisningen också att elevernas individuella behov blev svårare att upptäcka och att individuell vägledning ofta uteblev. Båda studierna visar att de lågpresterande eleverna drabbades mest av detta. Zhou et al. (2020) pekar avslutningsvis på att ett framtida arbete behövs för att utveckla pedagogik som bidrar till att stärka *mötet* och den sociala närvaron med elever i online-undervisning.

De flesta av dessa resultat finns också i forskning angående online-undervisning generellt, oavsett skolstängningar. Den pekar också ofta på elevers upplevelse av online-undervisning i termer av isolering, frånkoppling från kamrater och lärare, liksom hur förberedelser för att delta i och att lära sig bli undervisad i en online-miljö är viktiga faktorer att ta hänsyn till (Gunawardena, 1995; 1997; Russo & Benson, 2005; Sazmand Asfaranjan, Shirzad, Baradari, et al., 2013 med flera). Ofta visar sig dessa faktorer konstruera en uppfattning att online-undervisning är en pedagogisk underlägsen form av undervisning (Liu, Gomez, & Yen, 2009). Gorsky och Blau, (2007) beskriver dock att det som utmärker online-lärare är deras strävan mot att skapa en hög standard i sin undervisning. Sawyer (2004) pekar på att det i den tidiga online-undervisningen fanns en skillnad mellan olika lärares digitala undervisning när vissa lärare tenderade att arbeta utifrån "manus" ("scripted teacher-proof curricula") medan andra lärare snarare gick i riktning mot ett improvisationsliknande förhållningssätt.

Flera studier pekade tidigt på (se till exempel Rourke et al, 2001; Tu, C., & McIssac, 2002) att den sociala närvaron i online-undervisning behöver utvecklas då den visat sig vara viktig för lärare och elever. Olika känslosymboler, personliga historier och humor beskrivs kunna förstärka känslan av denna närvaro. Främst lyfter denna forskning fram teknikens begränsningar snarare än att fråga vad det betyder att vara närvarande online (Haj-Bolouri & Flensburg, 2017). Det har nämligen visat sig vara svårdefinierbart. De flesta definitioner som görs beskriver social närvaro som förmågan att "ta in" och "läsa" av andra i en online-miljö (Annand, 2011; Kreijns, Van Acker, Vermeulen, & Van Buuren, 2014; Lowenthal, 2010; Oztok & Brett, 2011). Ní Shé et al (2019) visar i en senare forskningsöversikt att social närvaro i online-undervisning handlar om att åstadkomma relationella band där lärares personliga kontakt med enskilda elever är avgörande. Dessa bygger på ögonkontakt, leenden, upplevd vänlighet samt att lärare visar sig villiga att hjälpa eleverna i arbetet (Nilsson, 2012), vilket kan ske genom snabb bekräftelse och återkoppling (Gorsky & Blau, 2007). Viktigt att påpeka är att elevers upplevda förhållande till läraren har betydelse för elevers engagemang i all undervisning (Ågård, 2014), men att det är särskilt viktigt i online-undervisning. So och Brush (2008) visar att elever uppfattar sitt lärande i sådan undervisning med större tillfredsställelse om lärarens sociala närvaro upplevs som god. De menar att eleverna tolkar nästan allt som läraren gör relationellt. Brush (2008) pekar också på paradoxen att lärare ofta riskerar att finna sig själva i envägskommunikation i distansundervisnings-situationer, vilket i sig kan motverka upplevelsen av social närvaro både för elever och lärare. Detta kan relateras till vad Haj-Bolouri och Flensburg (2017) problematiserar när de försöker beskriva essensen av närvaro i online-undervisning något annorlunda. Med hjälp av begreppet *digital Dasein* menar de att närvaro online handlar om att vara *här*, att vara *där* och att vara *var som helst/överallt* både digitalt och fysiskt, men också asynkront och synkront. Sammantaget kan

slutsatsen dras utifrån denna forskningsöversikt att online-undervisning ställer höga krav på lärares (digitala) kompetenser. Frågan kvarstår, särskilt i relation till begreppet digital Dasein, vilken kunskap lärare behöver för att klara av att navigera i en sådan överskridande kontext.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I våra anspråk att kunna säga något om lärares (digitala) kompetens “före, under och efter” covid-19, så utgör tidsbegreppet – ett *kronologiskt fenomen* – ramverk för studien. En sådan periodisering av ett samtida skeende kan underlätta en djupare förståelse. Utgångspunkten är att de händelser som studeras kan betraktas i relation till en kronologisk fixpunkt (covid-19 pandemins utbrott, våren 2020) vilken möjliggör en tidsmässig sortering av händelsernas före, under och efter. I alla skeenden agerar vi utifrån våra tidigare erfarenheter, rör oss i ett pågående och utvecklas medan tiden går framåt. Samtidigt menar vi att lärares (digitala) kompetens måste problematiseras med hjälp av två olika dimensioner av kunskap - *ratio* och *intellectus*. Dessa begrepp kan genom att de är sprungna ur ett historiskt “före” belysa hur inte bara skolan utan hela det *nu-tida* samhället blivit upptaget (fixerat) av systematisering och mätbarhet (Bornemark, 2018). Dessa aspekter blir också centrala för att skapa förståelse i tidsordningens *efter*-perspektiv.

Studiens huvudsakliga teoretiska avstamp görs därmed i de två kunskapsdimensionerna *ratio* och *intellectus*. Vi menar att lärares (digitala) kompetens utifrån *ratio* kan beskrivas som en uppsättning urskiljbara och därmed också mät- och manualiseringsbara kunskaper. Exempel på sådana kunskaper kan vara förmågan att följa upprättade manualer som handlingsplaner för skolans digitalisering som föreskriver att lärare ska välja, kunna hantera, och vilja applicera, olika digitala verktyg i sin undervisning. Med hjälp av Schön (1983; 1987) skulle den typen av kompetens kunna beskrivas som *teknisk rationalitet*, där läraren - experten - tillämpar regler och teori i praktiken. Den typen av kunskap finns före själva handlingen och kan därför också beskrivas som en manualisering av egna och andras erfarenheter. Å andra sidan, *kan* lärares (digitala) kompetens, utifrån *intellectus*, också beskrivas som ett *reflexivt handlande* i situationer som är oförutsägbara och osäkra, likt de digitala undervisningssituationer som lyfts fram ovan. Schöns (1983) begrepp *reflektion-i-handling* beskriver vetandet som sammanvuxet med handlandet och oskiljbart från känslorna i en så kallad “reflektiv konversation med situationen” (1983:268). Reflektionen är alltid en respons eller ett svar på en *störning* och ett försök att lösa ett i situationen uppkommet problem. Av reflektionen följer en anpassning, en *justering*. Schön (1983) menar att kunnande aldrig kan definieras i förväg. Den erfarenhetsbaserade kunskapen som fungerar “friktionsfritt”, utan störningar, kallar han därför istället för *kunnande-i-handling*.

Vi poängterar att de två olika beskrivningarna av lärares (digitala) kompetens här inte är varandras motsatser utan två olika och sammanflätade dimensioner av en komplex kunskap (*ratio* och *intellectus*) som båda har sitt unika värde. Med fokus på digital kompetens, som en teknisk rationalitet, skulle vi relativt enkelt, kronologiskt, kunna konstatera vilka olika digitala lösningar som satts i bruk under våren 2020, liksom utvärdera deras effektivitet. Samtidigt, för en mer komplex och komplett bild av lärares (digitala) kompetens eller kunnande riktar vi i denna studie också blicken mot detaljerna i de situationer där de tekniska lösningarna satts i bruk, och de krav som situationerna ställer på lärare att reflektera i handling, anpassa och justera sina handlingar utifrån störningar i pågående undervisning. Detta bottnar i en förståelse för lärares arbete som ett *responsivt fenomen* skapat i situationsbundna relationer där *ratio* och *intellectus* fungerar tillsammans.

Med hjälp av begreppen reflektion-i-handling och kunnande-i-handling kan en sådan responsivitet analyseras. I studien betyder det att dessa begrepp operationaliseras genom att analysen dels fokuserar på hur lärare agerar för att lösa problem/svarar på en *störning* och eventuellt *justerar* sitt handlande i samspel med störningen respektive hur lärare eventuellt handlar "friktionsfritt", utan störningar

METOD

Studien genomförs inom ramen för det nationella projektet "Utbildning, lärande och undervisning" (ULF), vilket är en försöksverksamhet under perioden 2017–2021 angående praktisk forskning. Ett lärarforskarteam driver arbetet vilket förutom två forskare består av fem grund- respektive gymnasielärare i svenska, vilka har 2 till 20 års undervisningserfarenhet. Det studieobjekt som inledningsvis formulerades kopplat till detta ULF-projekt handlade om högstadie- och gymnasielärares digitala kompetens med fokus på svenskämnet. I samband med omställningen av svensk skola som blev följd av covid-19-pandemin omformulerades studieobjektet till att fokusera lärares (digitala) arbete under de specifika förhållanden som tidsmässigt kan kopplas till uppdagandet av de första covid-19-fallen i Sverige. Till denna kronologiska fixpunkt hör till exempel händelser som, att en av lärarna i projektgruppen är en av de som initialt testas och får ett positivt provsvar för covid-19 fredagen den 13 mars, att skolverksamheter från gymnasieskolan och uppåt rekommenderas att stänga från och med onsdagen den 18 mars och att en ny lag träder i kraft som gör det möjligt att stänga även förskolor och grundskolor några dagar senare den 21 mars. Således, materialet som ligger till grund för denna studie skapades i närtid till dessa händelser, närmare bestämt mellan den 19 mars och 2 april 2020. Under denna period genomfördes studien i sex klasser på högstadiet och i fyra klasser på gymnasiet.

Aktionsforskningsinspirerad studie

Den metod som använts i studien är inspirerad av aktionsforskningsstudier. Aktionsforskning är samlingsnamnet för en palett av olika forskningsansatser vilka alla innefattar en relation mellan handlandet i och tänkandet om praktiken (Lincoln, 2001). Grundläggande antaganden för de olika ansatserna är att forskningen görs i samspel mellan två involverade parter, nämligen forskare och praktiker, mellan vilka gränsen kan vara diffus (Reason & Bradbury, 2001). Andra centrala moment består av; att ställa frågor till praktiken, att iscensätta en aktion (en planerad handling för en tänkt förändring), att följa processen systematiskt, att reflektera över vad som sker samt kommunicera bidraget (Touboulis & Walker, 2015). Valet av denna ansats motiveras av studiens fokus på kunskap om lärare i handling och de praktikrelaterade frågor som uppstår runt lärares (digitala) arbete under covid-19 pandemin. Den trojanska hästen i form av covid-19 ses som iscensättare av det händelseförlopp i skolans praktik som här studeras. Det betyder att den aktion som fokuseras inte är en i förväg planerad handling som enbart iscensätts av praktiker. Därför kan ansatsen i studien ses som något modifierad. Det är dock centralt i denna studie liksom i annan aktionsforskning att processen följs, dokumenteras och analyseras av de båda parterna, det vill säga alla deltagarna i lärarforskarteamet.

Etiska överväganden

Den etiska aspekten är central när man arbetar med utgångspunkt i aktionsforskning. Det är alltid inom en organisation (skola) svårt att isolera saker som händer, på något sätt kommer de sannolikt

att påverka människor utanför den direkta forskningen. Som forskare och forskande lärare behöver man ur ett etiskt perspektiv vara beredd på hur man ska hantera en sådan eventuell situation (Denscombe, 2014). I denna studie informerades inte bara de forskande deltagande lärarna om studiens syfte och förväntade publikationsformer utan de tog också del i att formulera detta, liksom att fatta beslut om arbetsprocess och publicering. Dessutom informerades de om att deltagande var helt frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Lärarna gav i samband med detta ett muntligt samtycke till att delta i och genomföra studien. Alla namn har anonymiserats i studien och de forskande lärarna har också getts möjligheter att kommentera och göra eventuella klargöranden innan publicering.

GENOMFÖRANDE

Genomförandet av denna studie cirkulerar kring tre centrala delar: 1) *dokumentation* av de konkreta utbildningssituationer och erfarenheter vilka studeras genom olika metoder för fältnoteringar, 2) *abstraktion och konceptualisering* realiserad genom reflekterande samtal och transkriberingar av ”muntliga kluster” till empiriska händelsebeskrivningar samt 3) *aktivt analysarbete* med hjälp av studiens analytiska begrepp. Att dokumentera egna konkreta utbildningserfarenheter genom att skriva ner egna (syn)intryck, innebär att konfrontera inte bara vad det är “att se” utan också vad det innebär “att tänka och reflektera” kring detsamma. Detta uppmanar därför till överväganden när det gäller jaget i genomförande av dokumentations- och analysarbetet: det seende jaget och det skrivande jaget (Devereux, 1967). Därför anammar studien Reason och Bradbury’s (2001) uppdelning angående *första* och *andra person* för att beskriva genomförandet av dataproduktion och analys. Det vill säga undersökandet tar utgångspunkt i den praktiska skolvardagen genom lärarnas individuella egendokumentation. Vi beskriver i och med detta lärarna som första person i denna dataproduktion. Samtidigt är vi medvetna om att de dagliga handlingarna i skolpraktiken är sedda av lärarna med ett inifrånperspektiv. Analysarbetet har skett i växelverkan mellan första- och andra person. De betyder att de individuella lärarreflektionerna i första person successivt har skapat utgångspunkt för interaktion och gemensam reflektion i lärarforskarlaget vilket vi beskriver som analysarbetets andra person. Lärarforskarlaget är varse att ett gemensamt undersökande av studieobjektet har pågått där till exempel skapande av olika typer av underlag, som bearbetade transkriptioner, skett i växelverkan mellan individ- och gruppnivå och att dessa inbördes avhängiga processer genomförts i olika men också ömsesidigt beroende praktiker. Studiens resultat ska förstås utifrån denna växelverkan.

Dokumentation

För att dokumentera erfarenheter och händelser i skolan valdes individuell skriftlig och visuell dataproduktion (i första person). Det innebar att alla de fem lärarna individuellt dokumenterade vad de såg och upplevde i sin skolvardag med hjälp av olika metoder för fältnoteringar: *dagboksanteckningar*, *fotografier*, *skärmdumpar* eller *andra noteringar*. Fokus låg på de konkreta utbildningssituationer och erfarenheter som uppstod vid tidpunkten för det förändrade utbildningslandskapet som granskas i denna studie. Det innebar ett fokus på vardagliga händelser som oavsett skolform, högstadiet eller gymnasiet, var gemensamma. Dessa tillfällen är sedda med ett inifrånperspektiv och det är lärarnas dokumentation av sina personliga och kollegiala erfarenheter som utgör det empiriska materialet här.

Abstraktion och konceptualisering

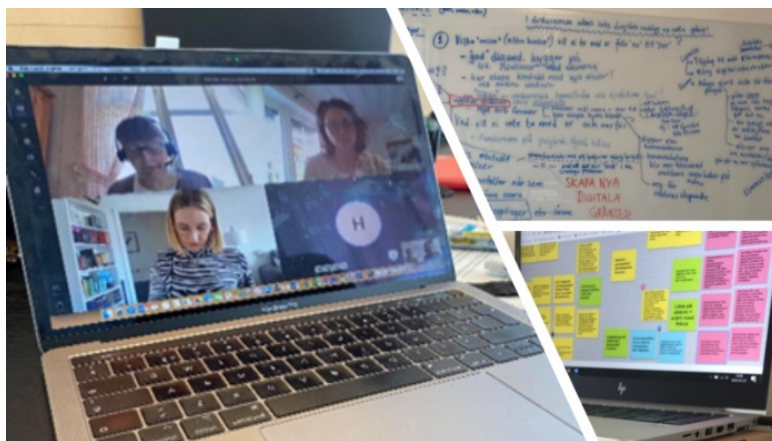
En abstraktion och konceptualisering av lärarnas dokumentation kom till stånd genom en process i flera steg.

Steg 1 - reflekterande samtal

Först skapades ett gemensamt sammanhang för undersökande av studieobjektet genom reflekterande samtal i lärarforskarlaget. Det innebar att varje lärare presenterade sin individuella dokumentation av de personliga och kollegiala undervisningserfarenheterna (i första person) samtidigt som övriga deltagare i teamet lyssnade och gjorde egna noteringar angående det som var och en kunde uppfatta som ”glödande” i materialet. Glödande är en term som används av MacLure (2013) för att beskriva de ögonblick av intensitet som av någon anledning fångar vår uppmärksamhet. MacLure (2013) förklarar att det handlar om att vara uppmärksam mot det som överraskar, att notera det som skapar en tanke och förundran snarare än om ett kartläggande av tydliga, definitiva kategorier. Enligt MacLure (2013) öppnar ett sådant tillvägagångssätt upp för en analytisk känslighet utanför bestämda skalor, kategorier och tidsbegrepp. Lärarforskarlagets samlade ”glödande” noteringar låg sedan till grund för arbetet i nästa steg.

Steg 2 - muntliga kluster

Gruppen genomförde efter de olika presentationerna en fördjupad analysdiskussion (i andra person) med utgångspunkt i vars och ens individuella noteringar. I diskussionen kunde de olika fragment som framkommit ur dagböckerna, foton och anteckningarna öppnas upp ytterligare. Det innebar ett försök att fördjupa förståelsen av dessa. Samtalet strävade efter att försöka se bortom det redan kända och på så sätt kunna analysera den komplexitet som uppstår av alla de interaktioner som utgör undervisning. Detta steg kan på så sätt ses som ett mått av ”produktiv oordning och osäkerhet”, där en mängd infallsvinklar, ostrukturerade synpunkter och relativt trassliga upplevelser växte fram (se figur 1). Dessa framväxande muntliga kluster bearbetades sedan vidare till en sorts empiriska händelsebeskrivningar.



Figur 1. En representation av ett framväxande muntligt kluster under den fördjupade analysdiskussionen.

Steg 3 - skriftliga empiriska händelsebeskrivningar

Att omvandla de muntliga klustren betyder att lärarna individuellt utvecklade, detaljerade, komplexa, skriftliga händelsebeskrivningar av dessa kluster. Det vill säga, det vi kallar ”händelsebe-

skrivningarna” är en sorts transkriberingar av det som lärarna tidigare själva observerat och dokumenterat på olika sätt, sedan redovisat och därefter diskuterat i lärarforskarteamet. Jones, Holmes, Macrae och Maclure (2013) menar att när försök görs att redovisa händelser i ett klassrum handlar det om att försiktigt röra sig mot mångsidiga beskrivningar eller så kallade “lekfulla förvirringar” så att det bekanta i klassrum framstår i den komplexitet dessa rum utgörs av.

Analysenheter och begrepp

Genom ett aktivt gemensamt arbete, med hjälp av studiens analytiska begrepp, har de empiriska händelsebeskrivningarna analyserats i växelverkan mellan första person (individuella reflektioner) och andra person (genom dialog i lärarforskartemet). De olika analysenheterna som fokuserades var vardagliga lärarakтивiteter relaterade till att 1) förbereda en lektion, 2) sätta igång en lektion och ta närvaro/frånvaro, 3) genomföra en lektion och svara på frågor, att följa upp elevernas arbetsprocess etcetera. Detta har inneburit en kontinuerlig avstämning av de analytiska begreppen (reflektion-i-handling, kunnande-i-handling, störning, justering) och olika enheter/helheter i analysen. För att förankra analysen används i presentationen av studiens resultat ett *urval* av excerpt ur den mängd händelsebeskrivningar som bygger på samtliga lärares transkriptioner, vilka utgör studiens empiriska material.

I den kommande resultatpresentationen visar vi med hjälp av detta urval hur lärares rutinarbete gestaltar sig i distansundervisning. Det görs genom att spegla hur sådan undervisning kommer till uttryck med hur mer vanlig och i långt högre grad analogt organiserad skolverksamhet utspelar sig. Speglingen avser de handlingar i lärares arbete som är så all dagliga och rutiniserade i lärares vardag att deras materialisering i tid och rum ofta går obemärkta förbi. Fiktiva namn har valts som representanter för urvalet av händelsebeskrivningar snarare än enskilda lärare. Namnet Nina används för urvalet av händelsebeskrivningar av lärares arbete i svenska 1 på gymnasiet (som nyligen gått in i distansläge) och namnet Liselott används för urvalet av händelsebeskrivningar från högstadielärares svenskundervisning som fortsatt bedrivits på plats i skolan. Detta är tänkt att skapa kontinuitet och enhetlighet i presentationen av vilken undervisningssituation som avses.

RESULTAT

De följande tre resultatavsnitten lyfter fram olika aspekter av hur rumsligheten i de olika undervisningssituationerna påverkar hur olika lärarhandlingar blir till/framträder.

Att verka i upplöst spatialitet med förändrade sinnliga/kommunikativa förutsättningar

Det första exemplet fokuserar på uppstartandet av en lektion. I excerpt 1a berättar gymnasieläraren Nina hur denna aktivitet blir till i en svensklektion i det nyligen iscensatta distansläget. I excerpt 1 b beskriver högstadieläraren Liselott hur en liknande lektion börjar i ett “vanligt”, fysiskt klassrum.

1a. Lektionen startar och eleverna är inbjudna i Meet. En efter en ansluter. Några har sin kamera på, de flesta inte. Några har mikrofonen på, de flesta inte. Jag räknar elever. 27 nu. Undrar om några är sjuka? Ställer en fråga: “Någon som känner till att någon är sjuk?” Tystnad. Sedan slår en pliktrogen elev på mikrofonen och säger: “Nä, inte jag i alla fall”. Det plingar till: “Ursäkta att jag är sen. Jag trodde inbjudan var i mejlen!”

Nu är vi 28 och lektionen startade för tre minuter sedan. Jag tänker att jag får se om någon är sjukanmäld senare. Jag börjar: "Hej, allihopa! Kul att ni är här! Mår ni bra?" Precis när jag ställt frågan inser jag att den är lite dum, eftersom alla inte kan svara samtidigt.

1b. Jag låser upp och släpper in eleverna. En av dem meddelar att han är "så jävla trött" och troligen kommer att somna i simhallen, när de ska dit efter min lektion. Jag svarar att det inte är någon bra idé, och så kommer lektionen igång. Efter att jag förklarat att de får använda lektionen till att läsa och jobba med läxuppgifterna, så att de är förberedda inför sitt bokcirkelmöte som de ska ha i sina olika grupper dagen efter, sätter de flesta igång. Eleven som glömt sin bok får låna en, en annan elev har glömt sin dator och får låna en penna. De kommer också igång.

Det finns förstås flera likheter mellan de olika situationerna och hur uppstartandet av en lektion kan gestalta sig. Att någon elev är sen eller att någon glömt en bok är vardagliga händelser som ofta ingår i en beskrivning av en lektionsstart. Samtidigt framträder några väsentliga skillnader när de båda situationerna speglas mot varandra. "Störningen" i den digitaliserade undervisningssituationen kan då beskrivas i termer av en annorlunda upplevelse av tid och rum, där en gemensam fysisk infrastruktur (väggar, dörrar) och förnimbara och förnimmande elevkroppar saknas. Detta skapar i sin tur ett något begränsat eller "stympat" sinnligt handlingsutrymme.

Nina beskriver att hennes lektion "startar" på utsatt tid vilket motsvarar att det schemalagda digitala mötet tickar igång på exakt starttid. Detta kan liknas vid Liselotts öppnande av klassrumsdörren i excerpt 1b. När eleverna "släpps in" med sina kroppar i det fysiska klassrummet "ansluter" de en efter en i det digitala rummet. Anslutningen innebär dock inte per automatik att eleverna blir synliga eller hörbara för Nina i den digitala undervisningssituationen, på samma sätt som de blir för Liselott när de samlas i hennes analoga klassrum. Nina räknar hur många elever som är "på plats" men kan inte direkt skapa sig en snabb överblick över vilka som är där eller inte, då de flesta eleverna inte har sina kameror eller mikrofoner på. Att någon ansluter åtföljs av ett pling, men huruvida Nina kan avgöra vem det är, blir avhängigt elevens beslut att slå på kamera och/eller ansluta mikrofon och välja att aktivt säga något, t ex be om ursäkt för sen ankomst.

Att Liselott inte på samma sätt beskriver tankegångar kring frånvaro och närvaro i början av sin lektion kan ha att göra med att hon har en bättre överblick och kan använda alla sinnesintryck för att snabbt skanna av vem som befinner sig i klassrummet. Dessa sinnesintryck skapar också förutsättningar för att minnas detta i ett senare skede. Liselott kan samtidigt som hon med blicken snabbt läser av det fysiska undervisningsrummet och de närvarande kropparna också ägna sig åt lite småprat kring trötthet med någon elev i samband med att lektionen startar. Liselott uttrycker i samband med detta hur lektionen "kommer igång" och att eleverna "sätter igång". Det verkar härmed finnas en inarbetad rutin som upprätthålls av de fysiska klassrumsväggarna liksom av ett samspel mellan kroppar som både ser, hör, rör sig i och på andra sätt förnimmar ett gemensamt sammanhang. Igångsättningen av lektionen framstår här som självklar, då den kommer igång av sig själv.

Ett liknande utrymme för att flera saker kan göras samtidigt finns inte i den digitala undervisningssituation där Nina beskriver att hon aktivt "börjar" med en hälsning riktad till alla som - eventuellt - är på plats. De spatiala gränserna påverkar vad och hur mycket som blir möjligt att förnimma, uttrycka och kommunicera inom ramen för samma tidsspann. Denna upplevda mer begränsade

samtidighet kommer också fram genom Ninas reflektion kring att “alla inte kan svara samtidigt”. Förvisso kan inte alla prata samtidigt i ett vanligt klassrum heller men där har deltagarna helt andra möjligheter att läsa av varandras kroppar (uppmärksamma blickar), olika kommunikativa uttryck (nickningar, ansiktsuttryck) och initiativ till att ta ordet (handuppräckning, viskningar mm) jämfört med när alla befinner sig i olika fysiska, om än genom tekniken sammankopplade rum. I det senare fallet blir kommunikationen i högre utsträckning bunden till det verbala uttrycket och ordet måste hela tiden fördelas.

Genom reflektion-i-handling svarar Nina på den uppkomna “störningen” och vi tolkar hennes beskrivning av sina handlingar som uttryck för justeringar. Vid avsaknad av en fysisk, rumslig inramning orienterar sig läraren mot andra strukturerande resurser - såsom exakta klockslag på skärmen framför henne, antalet anslutningar och möjliga sjukanmälningar och tid räknad i minuter. På det mer begränsade sinnliga handlingsutrymmet som uppstår, svarar hon med att använda sin röst och verbala uttryck, för att exempelvis sätta igång lektionen.

Exemplet belyser hur det ovana i den uppkomna situationen aktualiserar ett handlande som inte är fränkopplat från tidigare erfarenheter men som med utgångspunkt i dessa prövar mindre beprövade och mer osäkra sätt att agera. Snarare än en slutsats kring att etablerade, invanda handlingsmönster och strukturer per definition skulle vara “bättre”, menar vi att speglingen av de två olika situationerna i varandra, kan styra blicken mot hur ett digitaliserat kunnande-i-handling utkräver just aktiv reflektion och justeringar, både i stunden och på längre sikt.

Att verka utan rummets tidsmässiga gränser och tillfälligheter

I excerpt 2a berättar Nina om hur hennes arbete med planering av tid och rum kan se ut inför distansundervisning. Detta speglas mot Liselotts beskrivning av en liknande situation som utspelar sig strax innan en lektion börjar (excerpt 2b), liksom ytterligare en beskrivning av hennes lektion när den redan är igång i (excerpt 2c).

2a. Det är svårt att beräkna tiden det kommer ta för varje lektion och planeringen måste hålla rakt igenom. Uppgifterna får inte vara för stora för en lektion, men heller inte för små. Allt måste vara tydligt och lätt att förstå.

[...] Jag skapar arbetsgrupper med cirka fem elever i varje. De ska läsa novellerna och sedan diskutera i grupper samt dokumentera i delade dokument vad de kommer fram till. Jag schemalägger de delade dokumenten, och novellerna med uppgifter i Classroom inför varje lektion. Till varje grupp måste jag även skapa diskussionsforum i Hangout/Meet där de kan samtala. Det tar sin tid. Eftersom jag gör detta innan arbetet startat vet inte eleverna om vad vi ska göra, men de hinner få inbjudan via mejl, och genast kommer frågor kring vad det är för möte de är inbjudna till. Jag får svara dem att de får veta senare, men det tar tid att svara alla. [...] Mycket av det som jag i vanliga fall gör under lektionstid måste nu göras innan lektionen samt även efter lektionen. Under själva lektionerna ägnar jag mig i hög grad åt att kommunicera med eleverna genom olika forum.

2b. Det är onsdag och klockan är tjugo över tolv. Svensklektionen med 8C ska börja om fem minuter och jag håller på att plocka ihop de saker jag ska ha med mig till salen, när det knackar på dörren. Jag öppnar och möts av en elev i klassen som frågar vad vi

ska göra på lektionen idag. Kväver impulsen att meddela att hon får veta det om fyra minuter när lektionen börjar, och säger istället att vi ska fortsätta jobba med bokcirkeln, varpå eleven svarar att hon glömt boken hemma. Jag säger att det finns extraböcker i klassrummet och att det löser sig.

2c. En elev passar på när jag går förbi och frågar tyst om det är okej att han går iväg till Stillheten (ett rum som vissa elever som behöver har nyckel till). Det är visserligen lugnt i klassrummet, men jag vet att han lider av ångest låter honom gå iväg. Jag tänker att jag ska titta till honom om en stund. En annan elev, som har det jobbigt med läsningen, säger frustrerat att han inte kan logga in på Legimus och att han inte kommer ihåg texten när han läser. [...]Elevens kompis erbjuder sig att läsa högt tillsammans med honom i ett annat rum. På min fråga om han själv hinner läsa då, svarar han att han kan läsa hemma. Vi går ut ur klassrummet för att hitta någonstans där de kan sitta och jag säger till den första eleven: ”schysst kompis du har!” och han svarar: ”ja, jag vet”. ”Var rädd om honom”, säger jag, och eleven nickar och ler lite. Jag släpper in dem i ett annat rum och återvänder till klassrummet.

Båda lärarna uppvisar i sina beskrivningar en yrkesmässig responsivitet/relationkunskap i det att de är lyhörda för och söker bemöta sina elevers olika uttryck för osäkerhet och olika behov. I båda exemplen blir det också tydligt hur denna relationkunskap, förutom lärare och elever, också inbegriper de materiella omständigheter som utgör undervisningens kontext. Det blir tydligt hur dessa materiella - både digitala och analoga - omständigheter påverkar lärarnas förutsättningar att utöva denna kunskap, liksom formar deras handlingar på olika sätt. ”Störningen” i den digitala situationen är liksom i det tidigare exemplet rumsligt betingad.

Exemplen belyser hur planering av digital distansundervisning ställer högre krav på exakthet och detaljerad tidsmässig precision då läraren dels måste skapa själva rummet/rummen och dels måste förhålla sig till ett långt mer begränsat utrymme för spontana anpassningar och ett flexibelt agerande i stunden. För det senare verkar det i den vanliga fysiska infrastrukturen som skolbyggnaden utgör finnas ett stort utrymme. Liselott kan svara sin elev direkt, även på följdfrågor och dessutom med ett enkelt ”det löser sig” stilla elevens eventuella oro över att ha ”glömt boken hemma”. Hon kan också spontant och bokstavligen i förbifarten, när hon genom sin fysiska förflyttning i klassrummet kommer nära en elev, bemöta elevens fråga och upplevda behov av att få gå iväg till ett avskilt gruppum, ”Stillheten”. Nina, som måste planera och dela in sina elever i digitala gruppum i förväg, har inte samma möjlighet att kunna vare sig förnimma, ta hänsyn till eller för den delen utnyttja olika tillfälligheter -såsom enskilda elevers specifika behov och andras infall att hjälpa till - i den situationsbundna kontexten när lektionen väl är igång.

Den skriftliga kommunikationen som distansläget genererar kan vara informativ men är just distanserad i både tid och rum. Frågorna om lektionsinnehållet som både Liselott och Nina får innan lektionen startar kan tolkas som uttryck för elevers kontaktsökande. I Ninas fall är eleverna i mångt och mycket bortkopplade från skolans kontext när lektionerna inte pågår och behovet att skapa kontakt är kanske därför mer utbrett. Distansläget är en ny situation också för dem. Både Nina och Liselott tänker i relation till de frågor de får att eleverna/eleven ”får veta senare”, dvs när lektionen är igång och innehållet/instruktionen kan förmedlas till alla elever på samma gång. Samtidigt, när frågan är ställd, förväntas ett svar. Det är dock stor skillnad i tidsåtgång på att svara en elev muntligt och att svara många i skrift.

I vår mening är den responsivitet som båda lärarna ger uttryck för en central del av en generell yrkeskompetens som också kan beskrivas som ett kunnande-i-handlande. I den digitala infrastrukturen där Nina arbetar störs de vanliga strukturerna för hur lärares kunnande-i-handlande kan utövas vilket genererar reflektion-i-handling och justeringar av responsivitetens uttryck. När allt måste vara planerat och klart i minsta detalj innan lektionen startar och elevernas känsla av sammanhang behöver underhållas utan en gemensam fysisk kontext, skapas en skärm- och tangentbordsrelaterad strukturerande och inkännande praktik, liksom en extensiv och i hög grad skriftspråkligt medierad kommunikation. Denna praktik expanderar på ett sätt som saknar jämförelse i eller utanför det fysiska klassrummet. Expansionen begränsas inte av fysiska rum vilket i sin tur verkar möjliggöra en annan utbredning i tid. Eftersom schemat och arbetstiden ser ut som vanligt, kan det ses som att denna tid brer ut sig på bredden snarare än på längden.

Vi menar att speglingen av de två olika situationerna i varandra visar ett handlande som ställer krav på lärare att kunna interagera med sina tidigare erfarenheter och samtidigt vara medveten om att erfarenheterna eventuellt inte är giltiga i den nya, här digitala situationen. Därför uppstår också krav på lärares förmåga att göra sig fria ifrån tidigare erfarenheter och omfamna ett icke-vetande för att på så sätt kunna inta en mer utforskande hållning. I detta uppstår paradoxen att förberedelser som digital organisation och instruktioner samtidigt behöver utföras med exakthet och precision.

Att verka i statisk position med “(o)bekväm” tillgänglighet

I de avslutande exemplen beskriver Nina (excerpt 3a) respektive Liselott (excerpt 3b) sina handlingar och reflektioner vid själva genomförandet av undervisning:

3a. Jag sitter framför datorn. Min kamera är på och jag lider lite i tysthet, eftersom man inte blir jättesnygg i kameran men ändå måste föregå med gott exempel. Eleverna vill ha lite mer information kring hur de ska skriva sina litteraturanalyser. De har fått skicka in frågor innan och jag har samlat ihop dem och gjort en genomgång. Jag börjar med att förklara inledningen. [...] Jag håller en monolog ut i ingenstans, känns det som. [...] Det stora flertalet av eleverna har nu sina kameror och mikrofoner avstängda. Jag pratar och förklarar ut i en stor tystnad. Jag känner mig nästan lite osäker, eftersom jag är van vid respons och interaktion under genomgångarna. Jag presenterar ett dokument på skärmen. Frågar om de ser. Tystnad. Sedan känner sig en ny elev tvungen att säga något: “Jag ser i alla fall.” Så plingar det till. Ytterligare en elev har anslutit. Jag hälsar eleven välkommen och pratar sedan på utifrån dokumentet, som visar hur man kan inleda en text. [...] Efter genomgången jobbar eleverna enskilt. Jag följer deras arbeten i delade dispositionsmallar i Classroom. 32 elever måste hinnas med under tiden som återstår, cirka 35 minuter. Samtidigt chattar elever med mig i den gemensamma tråden i Hangout, några mejlar, några ställer frågor i sina dispositionsmallar, och de frågorna kommer som mejl till mig, och andra skapar enskilda chattrådar med mig. Jag har helt klart fullt upp. När lektionen är slut får jag skriva att jag fortsätter svara på frågorna under dagen.

3b. När det ser ut som att alla börjat jobba tar jag min första runda runt klassrummet, eftersom jag vet att en del elever inte säger till om de saknar något eller inte vet vad de ska göra. Jag försäkrar mig om att även dessa elever är igång och fortsätter vandra runt. Det blir många varv på en lektion. [...] Påbörjar en ny runda för att se så att allt

löper på. Det gör det, så jag sätter mig på kanten av en bänk och läser ett par sidor i en av de böcker som eleverna läser. Tänker att den är riktigt bra. Tittar upp och ser att en elev sitter och stirrar ut i tomma intet. Går ner till honom och frågar om han kört fast. Ser att han börjat på den första uppgiften och ber honom berätta muntligt vad som hänt i den del av boken han just läst. Han förklarar kortfattat, men korrekt, och jag säger att det är just det han nyss sa som han ska skriva. Jag står kvar tills han skrivit klart och hjälper honom att komma igång med nästa uppgift. Inser att jag glömt att titta till eleven i Stillheten, så jag går dit och frågar hur det går. [...] Jag återvänder till klassrummet och går en ny vända runt. En elev passar på när jag är i närheten och frågar vad ett citat är. Jag förklarar och frågar om hon förstår hur jag menar, samtidigt som jag tittar på klockan och inser att det börjar vara dags att avsluta lektionen.

Utifrån dessa exempel beskriver vi "störningen" som den statiska, stillasittande positionen Nina måste inta framför skärmen för att befinna sig i det digitala undervisningsrummet under lektionstid. Den blir särskilt tydlig vid jämförelse med Liselotts "varande" i det fysiska klassrummet som karaktäriseras av en flexibel rörlighet med "många varv på en lektion". Lärarens fysiska position i klassrummet/ undervisningssituationen är central för hur yrket kan utövas, något som diskuterats inte minst avseende traditionell katederundervisning jämfört med så kallad "icke-traditionell" undervisning i kommunikativt samspel mellan två parter.

Lärarens statiska position framför datorn i distansläget skulle i viss mån kunna liknas vid en mer traditionell "katedergenomgång" framför klassen, där eleverna lyssnar och läraren pratar.

Nina ger dock också uttryck för att hennes kropp är mer fysiskt exponerad i denna position. Kameran i kombination med lärarrollen gör att Ninas in-zoomade ansikte är i allas - också hennes eget - blickfång. Läraren beskriver i relation till detta ett "tyst lidande" som också relateras till att hon själv inte har samma tillgång till elevernas kroppar, ansiktsuttryck eller röster. En känsla av att hålla "en monolog rakt ut i ingenstans" skapar osäkerhet. Samtidigt är detta inget som Nina beskriver att hon justerar i aktiva handlingar som genom att exempelvis be eleverna att slå på sina kameror och mikrofoner. Avsaknaden av ömsesidighet i interaktionen blir dock påträngande, inte bara för läraren utan också för eleverna, i alla fall någon av dem, som verkar känna sig tvungen att ge läraren någon form av svar på frågan om de ser, som hänger i luften.

Liselott får genom sina "rundor" i det fysiska klassrummet helt andra förutsättningar att agera i relation till elevers eventuella uttryck för att inte ha förstått, eller som i fallet med en elevs tomma blick i excerpt 3b, som kan indikera tappat fokus, koncentration eller kanske motivation. Lika viktigt och fundamentalt i hur lektionen fortgår är att hon flertalet gånger kan konstatera att det mesta verkar "löpa på" och att hon alltså inte behöver ingripa. Detta konstaterande bygger på samma sinnliga samspel som möjliggörs av att elever och lärare befinner sig i samma fysiska klassrum. Det skapar också ett utrymme i både tid och rum för Liselott att i lugn och ro kontempera, under lektionen, en del av det som utgör undervisningens objekt, nämligen den litteratur som eleverna läser.

Samtidigt visar Ninas beskrivning i 3a på hur interaktionen med eleverna, också under själva lektionen tar sig skriftspråkliga uttryck, vilket också kan ses som en anpassning till den statiska position hon befinner sig i framför skärm och tangentbord. Nina beskriver ett intensivt, verbalt skriftspråkligt kommunicerande med eleverna, där hon också kan följa elevernas skrivprocess i realtid. Liksom i excerpt 2a, är det många elever som ställer frågor. I Liselotts fysiska klassrum, beskriver hon att ett

fåtal frågor ställs och att eleverna passar på när hon är i närheten. Att färre frågor ställs när hon inte är i närheten, betyder inte per automatik att inga frågor uppstår hos eleverna. Det finns olika möjliga tolkningar av de många - skriftliga - frågorna i Ninas digitaliserade undervisningssituation. De skulle kunna vara uttryck för att eleverna tvingas bli mer kontaktsökande och/eller självständiga och aktiva i sin egen läroprocess. De skulle också kunna vara ett uttryck för att eleverna blir benägna att och känner sig bekväma med att ställa frågor i skrift, och kommunicera med läraren i forum där inte alla andra elever har insyn eller kan höra vad som sägs. Även om denna individualisering i sig kan ses som positiv, kan Ninas tillgänglighet i sin obegränsade, synkrona och asynkrona form också te sig något "obekvämt". Detta då frågor som ställts i skrift läggs på hög och ställer krav på enskilda svar som hon får svårt att hinna med inom den tidsram som finns för en vanlig lektion. Den rumsliga inramningen av lektionen är som redan konstaterats mer diffus. Ninas beslut att "fortsätta svara på frågorna under dagen" är ett uttryck för den relation av empati och responsivitet med vilken hon fortsatt konstruerar sin undervisning. Samtidigt är det en justering som i praktiken innebär att lektionen inte alls tar slut utan också får andra tidsmässiga dimensioner.

DISKUSSION

Frågan är vad våren 2020 kan lära oss om lärares (digitala) kompetens genom denna studie som omfattat den pandemiska händelsen i termer av skolans omställda undervisning som en kronologisk fixpunkt? Studien visar hur olika lärarkompetenser gestaltat sig i undervisning under de extremt digitaliserade omständigheterna genom att spegla dessa i mer vanlig och i långt högre grad analogt organiserad skolverksamhet. På så sätt har studien synliggjort olika krav på kunnskap och reflektion i direkt handling i den av covid-19 uppkomna digitala undervisningssituationen. Här diskuteras nu olika möjligheter att (re)agera med dessa lärdomar med fokus på hur de kan integreras när arbetet med att utveckla digital undervisning som påbörjades långt innan covid-19, fortgår i en post-pandemisk tid.

Jämfört med de kända relationella situationer som utgjorde skolans undervisning före pandemin visar analysen på ett övergripande plan att de störningar som uppstår i "extremt digitaliserade omständigheter", dels handlar om ett upplösande av skolans traditionella rumslighet, dels om annorlunda kommunikativa praktiker. Att tekniska hjälpmedel såsom plattformar, tillgång till eller hantering av digitala läromedel som visats av både Fox (2003) och Bergdahl och Nouri (2020) är centralt visar sig inte vara problemet i sig, utan att de digitala lösningarna "stör" den kroppsliga och materiella inramningen av undervisningen. Det påverkar framförallt de sinnliga verktyg, med vilka lärare vanligtvis agerar och kommunicerar då dessa delvis förskjuts och/eller "stympas". Överblick av och kontakt med elever begränsas av den mer statiska position som lärare placeras i av de digitala verktygen, vilket är en paradox eftersom just förmågan att 'ta in' och 'läsa' av andra i en online-miljö - sociala närvaro - är helt central (se bland flera Vermeulen, & Van Buuren, 2014; Ní Shé et al, 2019; Zhou et al. 2020). Lärares behov av spontan anpassning och flexibilitet i undervisningen utmanas av den fastlåsta positionen, vilket också visats av Ní Shé et al, (2019) och Zhou, et al, (2020). Elevernas individuella behov blir svårare att upptäcka och individuell vägledning mer komplicerad (Basilaia och Kvavadze 2020; Zhou et al. 2020). Lärare försöker dock genom samtidig reflektion genomföra upprepade, nödvändiga justeringar av sitt handlande. Framst manifesteras dessa i termer av 1) en verbal/röstburen organisering av undervisningen med en orientering mot tidslighet/klockslag 2) försök till uppskattning av elevers arbetsprocesser genom förutbestämd precisering av arbetet och dess omfattning liksom exakthet i förberedelser och digital rumslig organisation 3) en kompenserande

kommunikativ sinnlighet och lyhördhet där responsivitet framstår som avgörande i det digitala undervisningslandskapet. Den ökade exaktheten och preciseringen av undervisningen liksom den kompenserande sinnligheten kan ses som konturer av ett alternativt strukturerande av undervisningens tid och rum. Dessa strukturella, många gånger skriftspråkliga uttryck, utmanar lärares organisatoriska, tidsmässiga begränsningar. Naturligtvis påverkas dessa resultat av den exceptionella situationen som studerats och de hade kanske blivit annorlunda efter en längre tids provande, men det är just det exceptionella i situationen och den ovisshet som detta bjuder som möjliggör ett belysande av dessa lärarkompetenser. Sammantaget, i de studerade digitala undervisningssituationer, där lärare, elever och teknik samspelar har nya, osäkra, utmanande och delvis paradoxala och obekväma digitala undervisningsrelationer uppstått. Lärare behöver härmed omfamna inte bara ett handlande genom kunnande utan också genom icke-vetande för att de ska klara att agera i ett digitalt "terra incognita". Sådan förmåga kan leda till upptäckter av möjligt pedagogiskt agerande i det, som beskrivs av Haj-Bolouri och Flensburg (2017) som digitalt överskridande kontexter.

De förändringar av lärares villkor som uppstår i samband med omställningen av skolan, vilka konstaterats av denna studie kommer naturligtvis långsamt att försvinna genom en gradvis normalisering och anpassning till en ny verklighet. Egentligen finns det ingen tidpunkt för när detta sker, utan det handlar mer om hur skolan kommer att införliva följderna. Det mest intressanta är vilka förändringar som kan och ska accepteras jämfört med tidigare. Uppenbart är att när lärares kompetenser sätts på prov i distansundervisning, så framträder i första hand något annat än behovet att rationellt kunna hantera, välja och vilja applicera olika digitala verktyg i undervisningen, dvs något annat än det som tidigare utgjort kärnan i olika beskrivningar av lärares digitala kompetens. Istället visar denna studie att lärares förmåga till responsivitet i situationsbundna relationer tillsammans med anpassningsförmåga och självtillit är avgörande kompetenser i den digitala undervisningen. Vi vill beskriva detta som "kvalitativ digital kompetens" där det subjektiva, det känslomässiga och relationella framstår som mest väsentligt i lärares digitala yrkeskunnande. Detta tvingar oss, i relation till frågan vad vi ska vi ta med oss till efteråt, att rikta blicken mot en förståelse för, att skolans digitalisering också behöver fungera med intellectus. Detta är annorlunda jämfört med tidigare, då denna aspekt trängts undan av ett fokus på manualisering, systematisering och rationalisering av den digitala undervisningen där ratio fått dominera relativt ostört. Denna studie visar att det sinnliga, responsiva och osäkra också kräver utrymme, eventuellt på bekostnad av det organiserade, mätbara och det som vid första anblicken eventuellt kan verka mycket pålitligare (jmf med Bornemark 2018). Att låta intellectus ta mer plats kan bidra till en förändrad syn på skolan och dess kunskapsutvecklande roll i samhället.

Skolans eventuellt fortsatta omställning *efter* pandemin, kommer att förvaltas genom vårt sätt att (re)agera med dessa lärdomar. Av vikt är då att inte dra för snabba slutsatser utan att öppna upp för fortsatt reflektion och ett klokt justerande av den post-pandemiska undervisningen. Studien är förvisso begränsad, men den bidrar till att mäta delar av det oavvisliga behov av jämförelser, sammanhang och mening som uppstår ur varje kris. Ingen vet hur de "nya normala" pedagogiska praktikerna ser ut efter pandemin. Ingen har ett fulländat svar på detta, men det finns all anledning att ta vara på de små utsnitt av förståelser som lyfts fram av denna studie. De bidrar till den stora berättelsen och skapar förståelse för de kvalitativa digitala lärarkompetenser som i pandemins spår blivit synliga. Det handlar inte om att lämna skolans tidigare strukturer men det finns en möjlighet här och nu att ifrågasätta det invanda och lämna utrymme för det "nya". Det kan beskrivas som tillfälliga kvalitativa dimensioner av lärares (digitala) kompetenser, där lärare får tillåtelse och tid att arbeta öppet och

utforskande. Det politiska, systematiserande fokus på mätbara resultat som funnits avseende olika insatser har tidigare tenderat att underskatta betydelsen av dessa mer svårdokumenterade, subjektiva, tillfälliga dimensioner av samma insatser (Lundström, 2018). När invanda former utmanas skapas inte omedelbart ett mervärde, eftersom upprätthållande strukturer ifrågasätts samtidigt som krav på andra ännu okända strukturer uppstår. Denna konflikt av osäkerhet och okontrollerbarhet skapar möjligheter för utveckling av relevanta kvalitativa (digitala) kompetenser. Frågan om tillit kommer att vara grundläggande för hur dessa kompetenser får utrymme i skolan i framtiden. De kommer inte att lättvindigt låta sig mätas.

REFERENSER

- Anderson, T. & Dron, J. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media (Issues in distance education)*. Athabasca University.
- Annand, D. (2011). Social presence within the community of inquiry framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(5), 40–56.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.924>
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). *Covid-19 och omställning till distansundervisning i svensk skola. Återföringsrapport 2020-03-27*. Stockholms universitet: Stockholm. Hämtad den 14 maj, 2020 från <https://www.ifous.se/app/uploads/2020/03/COVID19-omstllningen-till-distansundervisning.pdf>
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. (Första upplagan). Stockholm: Volante.
- Denscombe, M. (2014). *The Good research guide: For small-scale social research projects*. Berkshire: Open University Press.
- Deveraux, G. (1967). *From anxiety to method in the behavioral sciences*. The Hague: Mouton.
- Fox, R. (2003). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs. *Education*, 319–327.
- Fox, R. (2007). ICT Use During SARS: Teachers' experiences. *Journal of Interactive Learning Research*, 18(4).
- Fransson, G., Holmberg, J., Lindberg O.J. & Olofsson A.D. (2019). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts. *Oxford Review of Education*, 45(1), 102–118.
- Gadamer, H. (1989). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Gorsky, P. & Blau, I. (2009). Online teaching effectiveness: A tale of two instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3) 1-25. Athabasca University Press.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 147-166.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F.J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Haj-Bolouri, A. & Flensburg, P. (2017). Conceptualizing the essence of presence in distance education through digital Dasein. *International Journal on E-Learning*, 16(2), 149-173.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kreijns K, Van Acker F, Vermeulen M, Van Buuren H. (2014). Community of inquiry: Social presence revisited. *E-Learning and Digital Media* 11(1), 5-18. doi:10.2304/elea.2014.11.1.5
- Jankhe, A. & Hirsh, Å., (2020). *Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?* Ifous rapportserie 2020:1, Stockholm.
- Jones, L., Holmes, R., Macrae, C., & Maclure, M. (2010). Documenting classroom life: How can I write about what I am seeing? *Qualitative Research*, 10(4), 479–491.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts: Field theory in social science*. Washington: American Psychological Association.
- Lincoln, Y. S. (2001). *Engaging sympathies: Relationships between action research and social constructivism*. I Reason & Bradbury (red) 2001, sid. 124 – 132. London: SAGE Publications INC.
- Liu, S.Y., Gomez, J. & Yen, C.J. (2009). Community college online course retention and final grade: Predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 165–182.

- Lowenthal, P. R. (2010). Social presence. In S. Dasgupta (Ed.), *Social computing: Concepts, methodologies, tools, and applications*, sid. 129-136. Hershey, PA: IGI Global.
- Lundström, U. (2018). Lärares professionella autonomi under New public management-epoken *Utbildning och Demokrati*, 27(1), 33–59.
- MacLure, M. (2013). The Wonder of data. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 13(4), 228–232.
- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (2019) *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*. Dublin: Dublin City University. doi:10.5281/zenodo.3479402
- Nilsson, S. (2012). Supporting participation in online learning communities with awareness information. *International Journal of Web Based Communities*, 8(4), 537 - 549.
- Oztoğ, M. & Brett, C. (2011). Social presence and online learning: A review of the research. *The Journal of Distance Education*, 25(3), 1-10.
- Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt A., & Selwyn, N. (2018). Selling tech to teachers: Education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, 33(5), 682-703.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Conclusion: broadening the bandwidth of validity: Issues and choice-points for improving the quality of action research*. I Reason & Bradbury (red) 2001, 447-456. London: SAGE Publications.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(3), 51-70.
- Russo, T., & Benson, S. (2005). Learning with invisible others: Perceptions of online presence and their relationship to cognitive and affective learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 54-62.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Sazmand Asfaranjan, Y., Shirzad, F., Baradari, F., Salimi, M., & Salehi, M. (2013). Alleviating the senses of isolation and alienation in the virtual world: Socialization in distance education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 332-337.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. & Johnson, N. F. (2017). Left to their own devices: The everyday realities of one-to-one classrooms, *Oxford Review of Education*, 43(3), 289-310.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. (1. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- So, H.J., & Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence, and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Tabor, S. W. (2007). Narrowing the distance: Implementing a hybrid learning model for information security education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 47–57.
- Touboulis, A., & Walker, H. (2015). A relational, transformative and engaged approach to sustainable supply chain management: The potential of action research. *Human Relations*, 1-43.
- Tu, C., & McIssac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational disruption and response. Hämtad den 15 maj från: <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- Utbildningsutskottet. (2015). *Digitaliseringen i skolan – dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen*. (2015/16: RFR18). Stockholm: Riksdagstryckeriet. Hämtad den 26 maj, 2020 från <https://data.riksdagen.se/fil/24B42258-6038-470F-80C6-F5CE149F401B>

- Yacci, M. (2000). Interactivity demystified: A Structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction. *Educational Technology*, 40(4) 5-16.
- Zhou, L., Wu, S., Zhou, M. & Li, F. (2020). 'School's Out, But Class' On', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the COVID-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519.

Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares, chefers och rektorers skriftliga beskrivningar

Ann-Christine Vallberg Roth

Assessment and co-assessment in preschool: The written descriptions of Swedish preschool teachers, managers and principals

ABSTRACT

In Swedish preschools teachers seem to struggle with the concept of *assessment* in their day-to-day practices. The aim with this article is to build knowledge of how preschool teachers and managers/principals from eight Swedish municipalities characterise assessment and co-assessment in Swedish preschools. The material was generated in a 2018 survey completed by 240 respondents (85% response rate). A *didaktik*-oriented textual analysis was conducted. The results identify eight distinctive traces between the rejection and recognition of assessment in preschool. Assessment is preferably focused on learning in previous preschool studies. Co-assessment is repeatedly highlighted as an equality marker: "Co-assessment is for me that we are moving towards a more equal activity". Although assessment is preferably focused on learning, traces of *teaching-oriented assessment* also emerge. The concept of *didaktik assessment* is tested in relation to *Learning-oriented assessment*, LOA.

Keywords: assessment, co-assessment, didaktik, preschool teacher, preschool principal, preschool teaching

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH

Professor i pedagogik

Fakulteten för lärande och samhälle

Malmö Universitet

E-post: ann-christine.vallberg-roth@mau.se

INLEDNING

Förskollärare och ledare i Sveriges förskolor kämpar med bedömning som företeelse i sina dagliga praktiker (t. ex. Johansson, 2016). Ett exempel är att skolhuvudmän och verksamma i förskolor bland annat finner det angeläget att utveckla kunskap med inriktning på bedömning och dokumentation i didaktiska nätverk, med anknytning till Utveckling – Lärande – Forskning, ULF (Utlysning av medel för ULF-samverkan, 2020-06-05)¹. Detta är också ett problem som ligger till grund för ett forsknings- och utvecklingsprogram² som föreliggande artikel utgör en del av. Det är medverkande förskollärare, chefer och rektorer i programmet som har initierat frågor om bedömning, till exempel i frågor som: ”Vad kan vara förskolans sätt att bedöma?”.

Artikeln tar avstamp i utmaningar, möjligheter och förutsättningar som dagens förskola i Sverige står inför genom förändring i förskolans uppdrag (se t.ex. Sheridan & Williams, 2018: Skolinspektionen, 2018). Förändringen består i att förskolan har blivit en frivillig skolform som utgör första steget i skolsystemet, och som också omfattas av undervisning, dels reglerat i skollagen från år 2010 (SFS 2010:800), dels reglerat i förskolans reviderade läroplan som trädde ikraft år 2019 (SKOLFS 2018:50). Utgångspunkten är att dessa förändringar utgör nya samhälleliga förutsättningar med såväl möjligheter som utmaningar för demokrati och likvärdig utbildning. Studier indikerar betydande kvalitetskillnader mellan förskolors verksamheter (Johansson, 2016; Persson, 2015; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009; Skolinspektionen, 2018; Tallberg Broman, 2015; Williams & Sheridan, 2018). Persson (2015) belyser forskning om förskolans likvärdighet i en forskningsöversikt. I denna påpekas att förskolor som inte är likvärdiga riskerar att reproducera ojämlikhet och segregation i samhället.

Likvärdighetsbegreppet ska emellertid inte förstås som att alla barn ska erbjudas en likadan förskoleverksamhet, snarare att förskolans likvärdighet bör baseras på en analys av hur barns olika villkor kan mötas av en förskola där alla barn kan utnyttja sin potential. (Persson, 2015, s. 11).

I forskning om sambedömning i skola påpekas att sambedömningen kan utgöra redskap för ökad likvärdighet (se t.ex. Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015). Sambedömning kan hänföras till en verksamhet som skapar förutsättningar för varje barns behov av både anpassat stöd och anpassade utmaningar för att utvecklas så långt som möjligt (jfr Thornberg & Jönsson, 2015; Vallberg Roth, 2017b). Även om det förekommer exempel på bedömningsstudier i förskolan (se nedan), kan ett underskott av studier identifieras som är inriktade på bedömning och sambedömning i förskolan i Sverige. Underskottet gäller särskilt studier som är inriktade på bedömning och sambedömning i relation till undervisning i förskolan. I föreliggande artikel relateras bedömning och sambedömning till undervisning, didaktik och strävan efter likvärdighet i förskolan (jfr Vallberg Roth, 2017b, 2020).

Artikeln och studien som den här artikeln bygger på syftar till att utveckla kunskap om vad förskollärare, chefer och rektorer, från åtta kommuner i Sverige, skriftligen uttrycker kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola. Frågan som vägleder artikeln är: Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola?

TIDIGARE FORSKNING

Valet av tidigare forskning utgår från syfte och forskningsfråga. I avsnittet tar jag upp nordiska och internationella studier om bedömning och bedömningstraditioner i förskola. Vidare berörs studier av bedömning i dokument, liksom studier rörande bedömning som är lärandeinriktade, samt studier av bedömning som också är undervisningsinriktade.

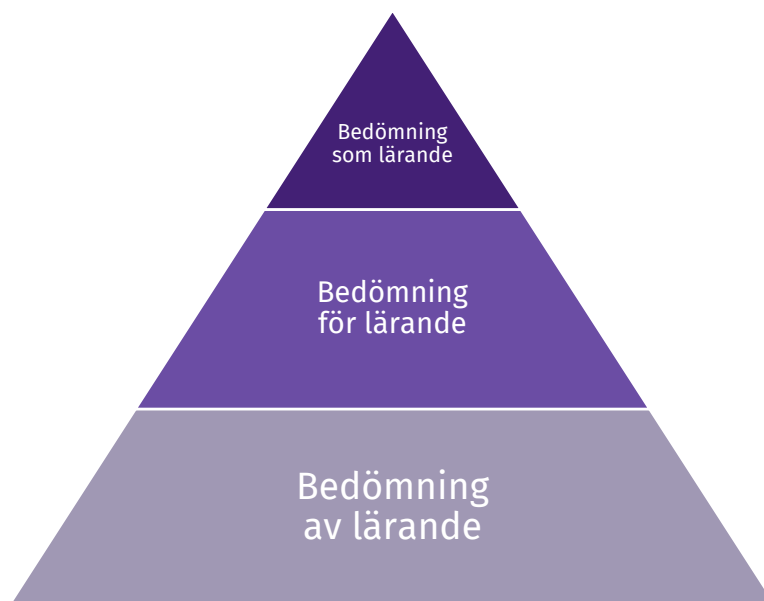
Enligt en kartläggning av studier om bedömning och dokumentation i förskola, med fokus på nordisk och svensk forskning (Vallberg Roth, 2015), är bedömningsforskning med inriktning på förskola ett relativt ungt forskningsområde som företrädesvis varit inriktat på bedömning i dokument (se t.ex. Bjervås, 2011; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2016; Johansson, 2016). I förskolesammanhang har dokumentationsfältet och speciellt forskning om pedagogisk dokumentation en betydligt starkare ställning (t.ex. Dahlberg & Elfström, 2014; Folkman, 2017; Lenz Taguchi, 2010/2012; Lindgren, 2016; Lindroth, 2018; Palmer, 2010).

I internationella studier framträder olika läroplans- och bedömningstraditioner i förskolekontext (t.ex. Bennett, 2010; Ishimine & Tayler, 2014; National Research Council, 2008; OECD, 2013, 2017, 2020). Här beskriver jag särdragen i anglosaxisk och nordisk tradition. Den anglosaxiska traditionen kännetecknas i grova drag av att förskola ("Early childhood education") är en förberedelse för skolan med detaljerade och standardiserade mål att uppnå för barnen. Föreskrivna målområden rör sig ofta om att läsa, skriva och om kognitiv utveckling. Bedömning av standardiserade läranderesultat, så kallade "learning outcomes" på individnivå eller "child outcomes" är kännetecknande för den anglosaxiska traditionen (se t.ex. Bennett, 2010; Ishimine & Tayler, 2014; National Research Council, 2008; OECD, 2013, 2017, 2020). Den anglosaxiska traditionen kan vidare tolkas som influerad av mätteori och av målrationellt (mål- och resultat-inriktat) tänkande och styrning, vilket kan jämföras med New Public Management, NPM (se t.ex. Schwandt 2012; Segerholm, 2012). Enligt Biesta (2011) kan det växande intresset för att mäta kunskaper uttryckas i termer av en "mätningsskultur".

Den nordiska traditionen kan i grova drag kännetecknas av en mer verksamhetsinriktad bedömning, med mål att sträva efter för verksamheten i förskolan, inte mål att uppnå på individnivå, eller kunskapskrav för barnen i olika åldrar. Dokumentation och pedagogisk bedömning används då inte främst för att synliggöra barns utveckling och lärande på individnivå, utan företrädesvis för att belysa verksamheten, lärandemiljön och lärarnas arbetssätt och input (t.ex. Bennett, 2010; Åsén, 2015).

Lärande- och skolorienterad forskning om bedömning

I en översiktsartikel av tidigare studier med inriktning på skola betonas en så kallad Learning-oriented assessment, LOA (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). LOA delas in i tre inriktningar: 1) bedömning av lärande (summativ bedömning), 2) bedömning för lärande (formativ bedömning) och 3) bedömning som lärande (barns/elevs självbedömning som stödjer själv-reglerat lärande). De tre inriktningarna gestaltas i en triangel:



Figur 1. Lärandeorienterad bedömning i triangel (fritt efter Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018, s. 224).

I tidigare forskning har begreppen formativ och summativ, företrädesvis belysts som olika sätt att använda bedömningsinformation (t.ex. Bennet, 2011; Black & Wiliam, 2009; Taras, 2009). Begreppen formativ och summativ bedömning kan tolkas emanera ur en anglosaxisk läroplans- och bedömningstradition. Vidare kan bedömning i summativ och formativ mening beskrivas som komplement till varandra (t.ex. Giota, 2006; Lundahl, 2011). Det finns också forskning som framhåller att all bedömning i grunden kan ses som summativ, att det inte finns någon renodlad bedömning i formativ mening (jfr Taras, 2009). Definitionen av formativ bedömning kan även framhållas vara alltför vid och oprecis (Bennet, 2011). Begreppen kan helt enkelt uppfattas vara för vagt definierade och svåra att hålla isär. Forskning rörande bedömning i formativ mening (Bennet, 2011; Lindberg, 2011; Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019) framhäver vidare att det i praktiken rör sig om olika tolkningsled som är dubbelriktade (jfr Bennet, 2011), dels som stöd för elevers kunskapsutveckling och lärande, dels som viktig förutsättning för lärares utveckling av undervisningen. Det finns också senare exempel på formativ bedömning i skolan som är undervisningsinriktad (se t.ex. Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019).

Bedömning i relation till undervisning och didaktik

Bedömning utgör en grundläggande komponent i undervisning och didaktik (jfr Imsen, 1999; Selander, 2010; Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). Tidigare didaktiska studier i förskolan har omnämnts i termer av lärifierad didaktik (Vallberg Roth, 2020). Det rör sig om en didaktik som varit mer inriktad på lärande (jfr Biesta, 2011) än på undervisning. Begreppet lärifiering (Biesta, 2011) åsyftar det förändrade språkbruket med inriktning på lärande och de som lär, vilket tenderar att tränga undan andra begrepp som utbildning och undervisning. Undervisning syftar till lärande men kan inte reduceras till lärande. Motsvarande kan i ett kritiskt perspektiv prövas i förhållande till bedömning. Inslag av ”lärifierad bedömning” kan utläsas i tidigare forskning (se Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). I dessa studier är bedömning mer inriktad på lärande än på undervisning.

Sammanfattningsvis kännetecknas bedömning i förskola i tidigare studier, dels av en nordisk läroplans- och bedömningstradition, dels av en anglosaxisk läroplans- och bedömnings-tradition (se

t.ex. Bennett, 2010; OECD, 2013, 2020; Åsén, 2015). Dessa traditioner är inte inriktade på undervisningsorienterad bedömning och didaktik i förskola. Frågan är vad som kan känneteckna bedömning i förskola enligt förskollärare, chefer och rektorer som medverkar i ett forsknings- och utvecklingsprogram om undervisning i Sverige.

KRITISK DIDAKTIK SOM TEORETISK INGÅNG I ANALYSEN

Den teoretiska ingången i artikeln grundas i didaktik som genomgripande kunskapsbas för undervisning och bedömning. Med didaktik avser jag en kritisk didaktik i artikeln. Kritisk didaktik refererar då till bildning och till en kontinental, tysk-nordisk didaktiktradition (Biesta 2011; Brante, 2016; Broström 2012; Klafki 1995; Uljens, 1997).

Utifrån den kritisk-didaktiska ingången flyttas fokus från en lärandeinriktad bedömning (se Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) till undervisningsinriktad bedömning och sambedömning. Vidare har den didaktiska modellen didaktisk triangel (t.ex. Uljens, 1997) använts i den samlade analysen (se nedan). Den kritisk-didaktiska analysen har även inslag i relation till Klafkis (1995) frågeområden, som kan ge stöd för kritisk reflektion och bedömning vid val av undervisningsinnehåll. Frågeområdena kan ge stöd för att bedöma och tydliggöra innehållets relevans, struktur och begriplighet. Här berörs tre aspekter i Klafkis frågeområden som belyser innehållets fundamentala, exemplariska och elementära värden i förhållande till förskola. Den kritisk-didaktiska analysen kan då öppna för att inkludera bedömning vid val av innehåll: i) som något av betydelse för barnets vardag och framtid – innehållets fundamentala värden, ii) som kan öppna för och representera ett vidare kunskapsmanhang, vilket kan anknytas till barnens erfarenheter – innehållets exemplariska värde, och iii) som kan vara intressant och göras levande och möjligt att urskilja och uppfatta för barnen, och som bedömning av innehållsliga dimensioner som bekanta eller obekanta för barnen – innehållets elementära struktur (se ”Samlad analys – begrepps- och modellprövande fokus”).

Den kritisk-didaktiska ingången innebär också att jag i syfte och forskningsfråga använt det modala hjälpverbet ”kan” för att öppna för att det kan finnas alternativ till de val och tolkningar som görs (Vallberg Roth, 2020). Här görs inga anspråk på att en gång för alla slå fast ”vad som kännetecknar”. Istället är frågan inriktad på ”vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola”.

Utan att förringa värdet av lärandeorienterad och verksamhetsinriktad bedömning öppnar analysen i artikeln för att pröva en mer undervisningsinriktad bedömning i förskola i termer av ”didaktisk bedömning och sambedömning”.

HUVUDBEGREPP

Huvudbegrepp i analysen är bedömning. Bedömning är ett flertydigt begrepp som kan innebära att försöka uppskatta något, göra en avvägning, att värdera, granska eller betygsätta något eller någon, eller helt enkelt att jämföra (Bjervås, 2011; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2016; Johansson, 2016; Vallberg Roth, 2014, 2017a-b). Nämnade innebörder av bedömning överlappar delvis varandra. Att göra jämförelser kan exempelvis avse en jämförelse av tecken på barns kunnande vid olika tidpunkter, eller att jämföra tecken på barns utveckling och lärande med mål i styrdokument. I förarbeten till skollagen som rör förskolan framhävs att ”Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv

och inte utifrån fastställda normer” (Proposition 2009/10:165, s. 353). Sammantaget avser bedömning helt enkelt att göra något som per definition inte är säkert (Vallberg Roth, 2017b). Som lärare i förskola går det exempelvis inte att exakt veta om och när det sker ett lärande. Det lärare kan göra är att bedöma tecken för lärande i det som visar sig i handling och skeenden (Vallberg Roth, 2017b, 2020).

Sambedömning avser bedömning mellan minst två aktörer och kan prövas som en didaktisk modell, vilken kombinerar didaktiska faser (som planering, genomförande och uppföljning av undervisning) med bedömning. Vidare kan sambedömning prövas som redskap för strävan efter likvärdighet (Vallberg Roth, 2017b). I forskning om sambedömning (Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015) påpekas att sambedömning kan utgöra redskap för kollaborativt lärande. Sambedömning kan i sammanhanget referera till Osberg och Biesta (2010) när författarna skriver om att engagemang i bedömning inte behöver ses som något som sker från utsidan – i meningen att det är lärare eller föräldrar som bedömer barns lärande. Det kan snarare ses som en kollaborativ process och något som alla som är engagerade i aktiviteten tar del av och är kontinuerligt inkluderade i. ”It is this continual engagement in judgement (not the arrival at an end point) that makes the educational process educational” (Osberg & Biesta, 2010, s. 604).

METOD

Utifrån syfte och forskningsfråga valdes frågeformulär som metod. Studiens empiriska material bestod av skriftliga svar på en öppen fråga i ett frågeformulär till förskollärare, chefer och rektorer. Totalt ingick fyra öppna frågor i frågeformuläret. Föreliggande studie avgränsades till analys av den fjärde frågan: ”Vad kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola?”. Merparten av frågor i formuläret var inriktade på undervisning, vilket kan ha påverkat svaren i frågan om bedömning och sambedömning. En fråga var också inriktad på organisation och ledarskap. För vidare intresse av studiens övriga resultat hänvisas till publicerad vetenskaplig rapport (Vallberg Roth m.fl., 2019).

Urval och svarsfrekvens

Ovan beskrivna frågeformulär distribuerades via e-post till samtliga 282 medverkande från åtta kommuner i forsknings- och utvecklingsprogrammet (se not ii). Materialet genererades i anslutning till starten av programmet år 2018. Efter fyra påminnelser var bortfallet totalt 42 medverkandes svar. Sammantaget blev svarsfrekvensen 85 %, vilket representerade 240 medverkande.

Urvalet med de 282 medverkande representerade sina kommuner i det 3-åriga forsknings- och utvecklingsprogrammet (se not ii). Av dessa 282 var 200 förskollärare och 82 var chefer/rektorer, varav 74 rektorer (inklusive biträdande rektorer) och 8 chefer på förvaltningsnivå från åtta kommuner. Eftersom det inte framträtt några påtagliga skillnader mellan chefernas och rektorernas svar i fråga 4, om vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola, har jag slagit samman chefer på förvaltningsnivå och rektorer i artikeln i termer av ”chefer” (C). Förskollärare representeras med (F). Vidare avgränsades analysen, utifrån syfte och forskningsfråga, till att fokusera förskollärare och chefer/rektorer som grupper utan jämförelser mellan kommunerna. Urval av citat som presenteras i artikeln gjordes i förhållande till att de exemplifierade spåren i materialet på minst skrymmande och samtidigt mest illustrativa och tydliga sätt.

Analys

I studien som presenteras i föreliggande artikel har en didaktiskt orienterad textanalys genomförts med omväxlande empirinära och teorinära analysled. På metodologisk nivå refererar analysen till abduktion. Med abduktiv analysprocess avses att en alternering sker mellan empiri och teori, varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra (Alvesson & Sköldberg, 2008; Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014). Abduktion kan peka på den kreativa aspekten i analysen. Abduktiva ögonblick i analysen kan vara att plötsligt se något alternativt, att upptäcka en möjlighet som inte tidigare uppdagats.

Ett begrepp och en modell, som kan ses som alternativ till lärandeinriktad bedömning, prövas i artikeln i termer av ”didaktisk bedömning” (se figur 3 och beskrivning nedan). Det är ett begrepp och en modell som utifrån det analyserade materialet och utifrån Peirces (1903/1990) ord ”nu förespeglar oss som blott en vag möjlighet” (s. 31).

På datanivå utgörs data av ord-data från svar i frågeformuläret. Mer konkret handlar analysen om att identifiera spår i materialet i förhållande till studiens syfte och fråga. Med spår avses avtryck och tecken på mönster som kan uttolkas ur materialet (Vallberg Roth, 2020). Analysen kan närmare beskrivas enligt nedanstående empiri- och teorinära analysled.

Empirinära analysled

Analysen inleds med närläsning som avser att materialet läses flera gånger och framträdande ord markeras. Därefter genomförs analys av hur ord i de empiriska texterna bildar utmärkande spår och mönster. Meningsbärande enheter identifieras, grupperas, benämns och exemplifieras i underrubriker (se tabell 1).

Teorinära analysled

I ett teorinära analysled kopplas sedan utmärkande spår till tidigare forskning, teoretiska perspektiv och begrepp (inkluderat verksamhetsinriktad bedömning, lärandeinriktad bedömning, summativ och formativ bedömning och sambedömning). Analys genomförs där olika texter relateras till varandra, såsom empiriska texter och vetenskapliga texter (se ”Problematisering av de utmärkande spåren”).

Avslutningsvis genomförs en samlande teorinära analys med begrepps- och modellprövande fokus. Här prövas didaktisk bedömning som begrepp och modell (se figur 3) i jämförelse med lärandeorienterad bedömning (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018). Vidare öppnas för att sambedömning kan prövas som en kombinerad didaktisk modell, vilken kan inkludera didaktiska nätverk, didaktiska faser, didaktiska frågor och didaktisk bedömning (se avsnitt om samlad analys med begrepps- och modellprövande fokus).

Samtycke

Forskningens upplägg har granskats av regionala etikprövningsnämnden i Lund (2018-01-10). Studien följer forskningsetiska riktlinjer i enlighet med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017), och alla medverkande som besvarat frågeformuläret har samtyckt att delta. För vidare beskrivning av etiska överväganden hänvisas till den vetenskapliga rapporten (Vallberg Roth m.fl., 2019).

RESULTAT

Resultatet presenteras först i form av utmärkande spår från det empirinära analysledet. Därefter följer problematisering av spåren från det teorinära analysledet.

Utmärkande spår för vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola

Åtta utmärkande spår framträder i analysen om vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola. Spåren från det empirinära tolkningsledet presenteras översiktligt med exempel på svar i tabell 1. De åtta spåren ger uttryck för att det å ena sidan kan finnas ett avståndstagande från bedömning (spår 1), å andra sidan att bedömning kan ha olika inriktningar och fokus (spår 2–8). Det finns dels spår av verksamhetsinriktad bedömning (spår 2), dels spår av att sambedömning kan relateras till såväl mikro- och institutionsnivå (spår 3a) som till kommun- och makronivå (spår 3b). Vidare finns det spår av bedömning som är inriktad på barns lärande och kunnande på individ- och gruppnivå (spår 4a). Det finns också spår av bedömning i förhållande till utvecklingssamtal och dokumentation (spår 4b) som Individuella Utvecklingsplaner (IUP) och Tidig Registrering Av Språkutveckling (TRAS). Ett särskilt spår (5) samlar utfall som rör pedagogisk dokumentation och lärmiljöinriktad bedömning. Därutöver framträder ett spår (6) med undervisningsinriktad bedömning och ett spår (7) med specialpedagogiskt inriktade utfall. Slutligen har vi ett spår (8) som är inriktat på bedömning i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I tabellens vänstra kolumn redovisas spår som inkluderar både förskollärares (F) och chefers/rektorers (C) svar och i den högra kolumnen presenteras spår som bygger på förskollärares eller chefers/rektorers svar.

Tabell 1. Översikt över utmärkande spår av vad som kan känneteckna bedömning och sambedömning i förskola.

Utmärkande spår Förskollärare (F) och chefer/rektorer (C)	Utmärkande spår Förskollärare (F) eller chefer/rektorer (C)
1) Avståndstagande till bedömning: Svårt att svara på, vi gör ingen bedömning. (C) Vi bedömer inte barn i förskolan/.../. (F)	
2) Verksamhetsinriktad bedömning: En gemensam utvärderingsmall där verksamhet samt förhållningssätt utvärderas (C) Det är verksamheten som ska bedömas. (F)	
3a) Sambedömning – mikro-institutionsnivå: Sambedömning är för mig att vi går mot en mer likvärdig verksamhet, förståelse för lärande, synliggörande av läroprocesser. (C) Sambedömning är att kollegialt (arbetslag, tvärgrupper) diskutera, reflektera, analysera tillsammans. Lära av varandra!! (F)	
3b) Sambedömning – kommun-makronivå: Samtal och diskussioner på huvudmannanivå samt i arbetslag, enheten och eventuellt med flera enheter/.../. (C) Förskolan i Sverige ska vara likvärdig oavsett vart du bor, förutsättningarna ska vara densamma. (F)	
4a) Barngrupps-och individnivå-bedömning: För att säkra upp enskilt barns utveckling och lärande används dokumentet "barns förändrade kunnande", där befästa kunskaper diskuteras. (C) Vi använder dokumentation att synliggöra barns lärande, båda på de enskilda barnen och barngruppen (F)	4a-b): Att barnen kan vara med och resonera, utvärdera och analysera t.ex. projekt som vi har gjort. Ställa frågor till oss pedagoger och kompisar, diskutera med varandra, förklara för varandra. Även att barnen får vara med och tycka/berätta/visa vad de kanske vill framföra inför utvecklingssamtal. (F) TRAS: Tidig Registrering Av Språkutveckling (C) IUP: Individuell utvecklingsplan (F)
4b) Utvecklingssamtal och dokumentation: Även inför utvecklingssamtal används dokumentationsloggböcker där vi berättar om varje barns lärande och utveckling kopplat till de teman och projekt som barnen har medverkat i. (C) Det enskilda barnets utveckling samtalar vi om i utvecklingssamtal med vårdnadshavare. (F)	
5) Pedagogisk dokumentation – lärmiljöinriktad bedömning: Här blir miljö, material viktigt men även reflektion, analys av uppföljning och mål grunden. (C) En organisation som arbetar aktivt med pedagogisk dokumentation för att se utveckling, men även en organisation som genomsyras av att ha ett tänk där bedömningen ska syfta till att förändra den pedagogiska miljön för att passa olika barns behov och intresse. (F)	
6) Undervisningsinriktad bedömning: Vi behöver som ledare träna oss i att identifiera och observera effektiv undervisning. (C) Det svåra är att vara kritisk och ge varandra konstruktiv feedback för att utveckla undervisningen. (C) Här blir det viktigt att det är utbildningen och undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen. (F)	
7) Specialpedagogiska spår: Förskolan utvärderar och bemöter alla individuellt och efter behov. Målen kan utvärderas och bedömas om de uppfyllts men utefter barnens behov. (C) Det är också viktigt att gemensamt i arbetslaget reflektera över barnens lärande och vid behov kan det vara viktigt att få handledning och hjälp av olika aktörer som specialpedagoger logoped och chefer och eller andra med specialkunskaper. (F) Konsultation med en specialpedagog kring ett barn. (F)	
8) Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Två eller flera pedagoger som genom beprövad erfarenhet och på vetenskaplig grund tillsammans gör bedömningar av hur väl verksamhetens pedagogiska processer fungerar i förhållande till de mål verksamheten har (tex läroplansmål). Reflektion, analys, omarbetning, dialog, uppföljning, cirkelprocess, utvärdering, provande/.../. (C) Vetenskaplig grund. Tydlighet. Beprövad erfarenhet/.../. (F) Diskussioner om olika didaktiska val, ser vi likheter och olikheter? (F)	

Problematisering av de utmärkande spåren

I det här avsnittet problematiseras de utmärkande spåren från det empiriska analysledet. Här övergår analysen i ett analysled som är närmare teori. Utfallet i de medverkandes texter (se tabell 1) relateras då till andra texter, teoretiska begrepp och tidigare forskning.

1. Avståndstagande till bedömning

Bedömning framträder som ett delvis laddat begrepp som chefer/rektorer och förskollärare kan ta avstånd ifrån i förskolan. Avståndstagande till bedömning i förskola är återkommande och överensstämmande med resultat i tidigare studier (Bjervås, 2011; Johansson, 2016; Vallberg Roth m.fl., 2019). Det är vidare intressant att dokumentation och bedömning tycks uppfattas som olika och åtskilda fenomen. Att dokumentation kan tolkas vara något som inte inrymmer bedömning kan uttolkas i följande citatexempel: ”I dokumentationer, årlig sammanställning av projektarbetet och i utvärderingar ser vi vad barnen lärt och utvecklar som grupp/.../Vi använder inte orden bedömning och sambedömning” (F). I tidigare forskning påpekas att bedömning är inflätad i dokumentation, vilken inte ses som något värdeneutralt (t.ex. Bjervås, 2011; Vallberg Roth, 2014).

I ovanstående citat betonas att ”Vi bedömer inte barn i förskolan”. Citatet kan relateras till den nordiska läroplans- och bedömningstraditionen som till skillnad från den anglosaxiska inte är inriktad på ”child outcomes” (t.ex. Bennett, 2010; Åsén, 2015). Vidare kan, med referens till nationell policy (se t.ex. Skolinspektionen, 2012), framhållas att lika lite som det handlar om att bedöma elever i skolan handlar det om att bedöma barn i förskolan. I förskolan kan bedömning vara inriktad på att bedöma förutsättningar för lärande och tecken på barns lärande, intressen och förändrade kunnande i relation till undervisning.

Utöver de påtagliga spåren med å ena sidan avståndstagande från bedömning (spår 1 i tabell 1) framträder å andra sidan erkännande av dokumentation och särskilt pedagogisk dokumentation (spår 5 i tabell 1). Spåren med avståndstagande till bedömning indikerar att bedömning inte ses som central komponent i förskollärares yrkesutövning, på motsvarande sätt som dokumentation (jfr t.ex. Bjervås, 2011; Lindgren, 2016; Vallberg Roth, 2017b). Bedömning tycks inte fullt ut vara erkänt som viktigt kompetensområde i professionen. Men även om dessa spår av avståndstagande är påtagliga, är det företrädesvis spår av erkännande och beskrivningar av olika former av bedömningar som framträder i materialet (spår 2–8).

2. Verksamhetsinriktad bedömning

Spåret med verksamhetsinriktad bedömning (spår 2 i tabell 1) är påtagligt i materialet. Noterbart är att verksamhetsinriktad bedömning inte är specifikt kopplad till undervisning.

Det här spåret kan relateras till den nordiska läroplans- och bedömningstraditionen som kännetecknas av att vara verksamhetsinriktad (se t.ex. Bennett, 2010; Åsén, 2015). Den verksamhetsinriktade bedömningen kan referera till en tillbakablickande utvärdering, vilket också framgår av en forskningsöversikt om utvärdering i förskolan (Åsén & Vallberg Roth, 2012). I allmänhet tenderar termen utvärdering avse bedömning av verksamhet, system, program och förskola som organisation. Termen uppföljning kan tolkas som en kontinuerlig granskning, medan utvärdering mer avser en noggrann värdering och efterhandsbedömning vid viss tid på en verksamhetsnivå (t.ex. Åsén & Vallberg Roth, 2012). Utvärdering innebär inte en fullständig granskning och bedömning av allt i förskoleverksamheten utan är avgränsad till utvalda delar av den, enligt följande:

Med *granska och värdera* menas att utvärderingen inte bara ska beskriva de utvalda delarna av verksamheten utan också analysera och kritiskt undersöka dessa utifrån systematiskt insamlat material. Granskningen och värderingen ska göras gentemot den aktuella utvärderingens utgångspunkter, syfte, avgränsningar och bedömningskriterier. Insamlade uppgifter ska värderas i förhållande till i förväg fastställda och överenskomna kriterier./.../Kriterierna ska också vara öppet redovisade så att den som tar del av resultaten kan se på vilka grunder värderingen har gjorts. (Åsén & Vallberg Roth, 2012, s. 14)

I förskolan finns en relativt lång tradition av intern och lokal utvärdering, där personalen haft möjlighet att ta initiativ och fatta beslut inom givna ramar, delvis i decentraliserade målstyrningssystem (jfr Åsén, 2015). Utvecklingen har gått från relativt enkla till mer komplexa utvärderingar, där allt fler intressenter och aktörer kommit att bli inblandade på olika nivåer (Åsén, 2015). Vidare skiljer sig utvärdering från sambedömning. Då utvärdering kommer in i slutet av processen medan sambedömning är något som kan göras från början i processen.

3a. Sambedömning – mikro-institutionsnivå

I det följande presenteras spår av sambedömning som kan hänföras till olika nivåer. Spår av sambedömning på mikro-institutionsnivå är påtaglig. Det rör sig då om förskollärares och arbetslagets insatser på avdelningen mellan individ, grupp och verksamhet på institutionsnivå där arbetslagets bedömningsrelaterade aktivitet är i förgrunden – till exempel reflektera, analysera, samtala, återkoppla, kritiskt granska, jämföra värdera och kollegialt observera. Men sambedömning av förskoleverksamheter kan i materialet också röra sig bortom avdelnings- och institutionsgränser. Då kan sambedömning utgöra ett redskap för organisationen på olika nivåer, inkluderat mikronivå (mellan individ, grupp och verksamhet), institutionsnivå och kommunnivå. Detta kan ske både i och mellan förskolor från olika delar av kommuner och mellan kommuner och skolhuvudmän. Sammantaget kan sambedömning inkludera följande nivåer:

makronivå – kommunöverskridande, nationell/internationell/transnationell/global nivå

kommunal nivå – mellan kommunal och enskild huvudman

institutionsnivå – mellan institutioner som förskola, hem, skola, med mera

mikronivå – mellan lärare-barn-grupp-undervisning (Vallberg Roth, 2017b)

3b. Sambedömning – kommun-makronivå

På kommun-makronivå framträder exempel på spår av sambedömning som fokuserar huvudmän och makronivå där sambedömning refererar till nationell nivå och hela Sverige (se tabell 1 spår 3b). Sambedömning avser, som tidigare nämnts, bedömning mellan minst två aktörer och kan prövas som redskap för strävan efter likvärdighet och vetenskapligt grundat förhållningssätt i förskolors didaktiska processer (Vallberg Roth, 2017b). I forskning om sambedömning (Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015) påpekas dels möjligheten att stärka likvärdighet. Dels anförts att sambedömningen kan utgöra redskap för kollegialt lärande, vilket vi kan utläsa spår av i materialet: ”Samplanering, samvärdering, feedback, samsyn, utvärdering, reflektion, kollegialt lärande” (F). Sammantaget finns det återkommande spår i materialet av att sambedömning framhålls som en likvärdighetsmarkör. Vidare kan sambedömningen i materialet tolkas ha lärande och verksamhet i förgrunden snarare än inriktning på undervisning.

4. Barngrupps- och individnivå-bedömning – observation och dokumentation

Det finns också spår av barngrupps- och individnivå-bedömning och observation-dokumentation som dels genomförs tillsammans med barnen, dels utgörs av mallar, Tidig Registrering Av Språkutveckling (TRAS), loggböcker, Individuella utvecklingsplaner (IUP) och diagram i anslutning till utvecklingssamtal (spår 4 i tabell 1).

I relation till lärandeorienterad bedömning kan vi i materialet utläsa spår av såväl bedömning av lärande (TRAS i spår 4b) som bedömning för lärande (spår 4a). Exempel på det senare är: ”Att jag ser till vad just det här barnet behöver för utmaningar för att komma vidare i sin utveckling och i sitt lärande” (F). Bedömning som lärande kan möjligen uttolkas i följande utsaga: ”Att barnen kan vara med och resonera, utvärdera och analysera t.ex. projekt som vi har gjort. Ställa frågor till oss pedagoger och kompisar, diskutera med varandra, förklara för varandra. Även att barnen får vara med och tycka/berätta/visa vad de kanske vill framföra inför utvecklingssamtal” (F).

TRAS: *Tidig Registrering Av Språkutveckling* (spår 4b) kan tolkas som betygslänkande bedömningar med summativa drag, i den meningen att läraren förväntas bedöma (nivåbestämma) och registrera i vilken grad barnen behärskar förutbestämda språkliga färdigheter. Att göra sådana graderade och nivåplacerande kunnighetsbedömningar kan, i likhet med utvecklingspsykologiska bedömningar som är åldersnormerade, tolkas som oförenliga med nationell policy (jfr Emilson & Pramling Samuelsson, 2012; Pettersvold & Østrem, 2012; Skolinspektionen, 2012; Vallberg Roth, 2014). I TRAS-material framträder tecken på graderade kunnighetsbedömningar där läraren förväntas registrera och nivåbedöma när barnen uppnår olika steg eller kunskapsmål enligt förutbestämda nivåer som ”behärskar”, ”behärskar delvis” eller ”behärskar inte”. Följande exempel är hämtat från TRAS:

Ordproduktion, ålder 2-3 år: Använder barnet verb?

Uttal, ålder 3-4 år: Kan barnet uttala ord med k och g riktigt?

Språkförståelse, ålder 4-5 år: Förstår barnet gradbörjningar av en del adjektiv? (t.ex. mindre, kortare, längst störst)

Språklig medvetenhet, ålder 4-5 år: Kan barnet skriva sitt namn (Espenakk, 2003, s. 3)

TRAS påstås, av grundarna (Espenakk, 2003), vara ett vetenskapligt grundat och tillförlitligt redskap för att följa, analysera och stimulera barns språkutveckling och för att uppmärksamma de barn som behöver extra stöd i sin utveckling. Även om ett dokumentations- och bedömningsredskap är vetenskapligt grundat och påstås vara ”mätsäkert” kan det råda spänning mellan huruvida redskapet är mätsäkert och rättssäkert. Standardiserade instrument som är inriktade på att mäta barns prestationer på individnivå (nivåplacerade kunnighetsbedömningar) kan visserligen vara vetenskapligt grundade, men kan tolkas som mindre förenliga med svensk policy i meningen att varje barn då jämförs och mäts i förhållande till fastställda standarder och normer. ”Barnet ska inte jämföras med någon annan än sig själv och inte utifrån fastställda normer” (Prop. 2009/10:165, s. 353). Då det i detta fall handlar om graderade och nivåplacerade kunnighetsbedömningar, kan redskapet framhållas vara mätsäkert men inte tolkas som rättssäkert (jfr Vallberg Roth, 2014, 2017b). Rättssäkerhet innebär att det finns en rättslig ordning som ger individen skydd mot övergrepp från andra individer och samhället. Undervisning kan tolkas som rättssäker när den är målmedveten och följer bindande styrdokument. Att göra rättssäkra bedömningar innebär att följa nationella styrdokument, föreskrifter och anvisningar.

Vidare framträder spår av bedömning av barns utveckling, lärande och förändrade kunnande på individ- och gruppnivå. Formuleringar om att bedömning enbart görs i jämförelse med barnet själv, och inte innebär jämförelser mellan barn framhålls. I något fall nämns bedömning i förhållande till barnens ålder. Bedömning och dokumentation kan också göras tillsammans med barnen. Vidare är bedömning i relation till utvecklingssamtal påtaglig. När det gäller dokumentation är det fokus på färdiga mallar, IUP och loggböcker.

5. Pedagogisk dokumentation – lärmiljöinriktad bedömning

Ett utmärkande spår rör pedagogisk dokumentation (spår 5 i tabell 1). I sammanhanget kan även miljön uttolkas i förgrunden. I forskning kan pedagogisk dokumentation dels framhållas som demokratisk med progressiv kraft och emancipatorisk potential (t.ex. Dahlberg & Elfström, 2014; Lenz Taguchi, 2010/2012; Palmer, 2010). Dels kan pedagogisk dokumentation framträda som icke-demokratisk, där exempelvis inte alla barn uppfattar att de blir lyssnade till, där pedagogisk dokumentation skapar distans och barnens intressen kommer i skymundan och där barnen men inte lärarna inkluderas i dokumentationen (jfr t.ex. Folkman, 2017; Lindgren, 2016; Lindroth, 2018).

6. Undervisningsinriktad bedömning

Undervisningsinriktad bedömning utgör ett spår (6 i tabell 1). I det här spåret är bedömning explicit kopplad till undervisning. Utsagorna pekar dels i en riktning som rör bedömning av utfallet av undervisningen och om den "lett till ett lärande" kopplat till "önskat resultat" och "effektiv undervisning". Dels kan utsagorna också tolkas vara inriktade på bedömning av undervisningen för "att se svårigheterna inom undervisning" och att det är "undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen", samt att "Det svåra är att vara kritisk och ge varandra konstruktiv feedback för att utveckla undervisningen".

Utfallet som är inriktat på "önskat resultat" och "effektiv undervisning" kan relateras till resultatstyrd undervisning som kan problematiseras med koppling till NPM. Det kan också associeras med anglosaxisk läroplans- och bedömningstradition (t.ex. Bennett, 2010) som är inriktad på läranderesultat på individnivå (learning outcomes). Inriktning på att bedöma önskvärt och effektivt resultat kan tolkas som en relativt snäv definition av undervisning, med anspråk som möjligen kan tolkas ligga bortom förskolans målstyrning (med mål att sträva efter för verksamheten utan förutbestämt slutmål och uppnåendemål på individnivå). På ett generellt plan diskuterar Andersen Østergaard, m.fl. (2008), om det ens är möjligt att dokumentera och bedöma lärande (jfr Biesta, 2011). Författarna (Andersen Østergaard, m.fl., 2008) hävdar att lärande och läroprocesser är otillgängliga, ej möjliga att iaktta och immateriella, såsom idéer, lukter och smaker. Så kallad "effektiv undervisning" (jfr Håkansson & Sundberg, 2012; Vallberg Roth, 2014) kan vidare tolkas som influerad av mätteori och av målrationellt (mål- och resultat-inriktat) tänkande och styrning (jfr t.ex. Schwandt 2012; Segerholm, 2012). Styrningen kan då tolkas vara relaterad till redovisningsansvar, där synliggörande av resultat och kvalitet kan inkludera underliggande ekonomiska intressen (Schwandt 2012; Segerholm, 2012).

Spåret med inriktning på bedömning i relation till att det är "undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen" (F), kan tolkas ligga närmare didaktisk bedömning än exempelvis det vidare spåret med inriktning på verksamhetsinriktad bedömning i spår 2.

7. Specialpedagogiska spår

I materialet framträder också bedömningsrelaterade specialpedagogiska spår (spår 7 i tabell 1). Det kan röra sig om mer generella skrivningar som ”alla” barn och möta ”varje barns behov av olika sorters stöd och utmaningar” (jfr Palla, 2015). Men det kan också röra sig om konsultation och handledning av exempelvis specialpedagog, logoped eller andra med specialkunskaper. I en artikel framhålls att spår av inkludering av alla barn är mer påtagliga i förskola än spår av individuellt anpassat stöd för varje barn i behov (Palla & Vallberg Roth, 2018). Då framträder, i ett specialpedagogiskt perspektiv, en bild av barn som grupp snarare än barn som individer som grund i undervisningsprocesserna. I följande exempel kan spåren både tolkas vara inriktade på barn som individer och barn som grupp.

Det görs alltid för att sträva efter att ge alla barn samma förutsättningar för utveckling och lärande. (F)

En förskola som kan möta varje barns behov av olika sorters stöd och utmaningar/.../. (F)

Konsultation med en specialpedagog kring ett barn. (F)

8. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

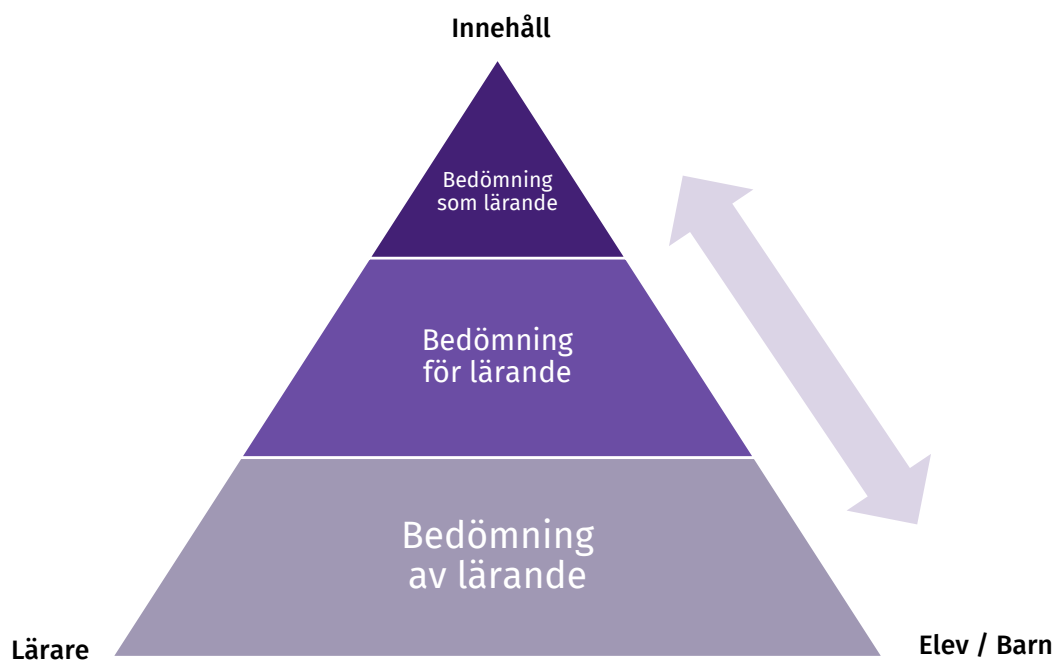
Spår av beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund framträder i materialet. I något fall visar sig anknytning till didaktik, och teoretiska begrepp som formativ bedömning (se tabell 1). I forskningsprogrammet ”Vetenskap och beprövad erfarenhet” (2017) framhålls att preciseringar som olika myndigheter inom skola och högskola föreslagit är viktiga steg på vägen, men att det är för tidigt att slå sig till ro med förståelser som hittills vuxit fram. För att erfarenheter ska kunna utvecklas till beprövad erfarenhet ”måste huvudmannen ta ansvar för att en samverkan mellan skolor kan ske och att de former för samverkan som finns utformas på ett sådant sätt att lärarnas erfarenheter kan delas, prövas och utvecklas i ett bredare sammanhang” (Skolinspektionen, 2019, s. 5).

Samlad analys – begrepps- och modellprövande fokus

I det följande prövas begreppet didaktisk bedömning som modell. Den didaktiska modellen didaktisk triangel relateras då till spår av både lärandeorienterad bedömning och undervisningsinriktad bedömning.

Didaktisk triangel i relation till spår av lärandeorienterad och undervisningsinriktad bedömning – didaktisk bedömning

Lärandeorienterad bedömning med sina tre inriktningar (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018), har visat sig ha olika omfattning med mest bedömning av lärande, sen bedömning för lärande och minst bedömning som lärande, enligt följande triangel:



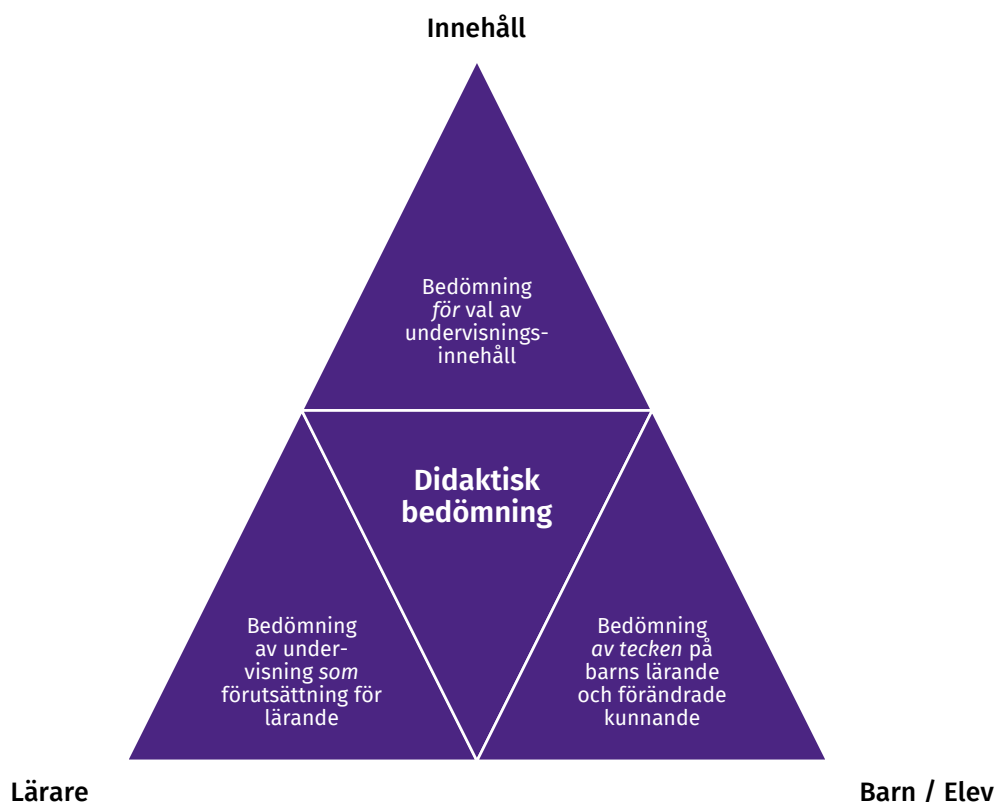
Figur 2. Lärandeorienterad bedömning i triangel (fritt efter Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018, s. 224).

Enligt författarna (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) finns det dock i senare studier en trend som vänder upp och ner på triangeln, så att det framträder en tendens med mest bedömning som lärande och minst bedömning av lärande. Forskarna (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) framhåller att det finns en poäng med en jämn fördelning mellan de olika inriktningarna av bedömning. I ovanstående figur har jag lagt in en pil i en tänkt didaktisk triangel vid sidan mellan innehåll och barn, vilken kan tolkas indikera att det blir en slagsida åt bedömning som är inriktad på elev/barn och innehåll i den lärandeorienterade bedömningen. Även om det också finns inbyggd återkoppling till läraren och undervisningen i den lärandeorienterade bedömningen, är det lärande i förgrunden och lärandebegreppet blir orienterat åt individens lärande. Viktigt i sammanhanget är att nämna att det finns forskare (se t.ex. Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2019) som framhäver den formativa bedömningens dubbelriktade funktion, dels som stöd för elevers kunskapsutveckling, dels som viktig förutsättning för lärares utveckling av undervisningen.

Exempel på spår i materialet med den verksamhetsinriktade bedömningen (spår 2) kan inkludera undervisning, men behöver inte göra det. Sammantaget kan spåren i materialet företrädesvis indikera lärandeorienterad bedömning (spår 4), möjligen med tyngd åt bedömning för lärande (4a) och spår av formativ bedömning: "En förskola bör kännetecknas av en formativ bedömning som blickar framåt och har en utvecklande och främjande funktion" (F). Det finns även spår av bedömning av lärande (TRAS i spår 4b). Och tecken på bedömning som lärande kan tolkas framträda då barnen uttryckligen inkluderas i bedömningen: "Att barnen kan vara med och resonera, utvärdera och analysera t.ex. projekt som vi har gjort. Ställa frågor till oss pedagoger och kompisar, diskutera med varandra, förklara för varandra. Även att barnen får vara med och tycka/berätta/visa vad de kanske vill framföra inför utvecklingssamtal" (F). Att barnen är involverade i bedömning kan å ena sidan tolkas som ett demokratiskt inslag. Utifrån ett kritiskt perspektiv kan barn å andra sidan tolkas

införliva en dokumentations- och bedömningskultur innan en fullständig förmåga till kritiskt tänkande har utvecklats och kan uttryckas som ”/.../young children need to appropriate the culture before real critical thinking and action can be expressed” (Broström, 2012, s. 6). Utan att förringa värdet av lärandeorienterad bedömning kan vi öppna för och pröva ett alternativ i förskolan, där vi inte har några mål att uppnå för barnen på individnivå.

Utöver spår av lärandeinriktad bedömning finns det, som sagt, även spår av undervisningsinriktad bedömning (spår 5) och betoning på didaktiska val och att ”olika barn kräver olika didaktiska kunskaper” (spår 8). Utifrån den abduktivt orienterade analysens avslutande tolkningsled, med inriktning på det som kan anas som en vag möjlighet, kan undervisningsinriktad bedömning i kombination med spår av didaktik prövas i begreppet didaktisk bedömning. Begreppet kan inkludera lärandeinriktad bedömning, men inte reduceras till bedömning av lärande, för lärande och som lärande. Bedömning som är undervisningsinriktad kan relateras till didaktiska modeller. Då kan undervisningsinriktad bedömning exempelvis relateras till den didaktiska triangeln och relationen mellan lärare-barn-innehåll. Och även om bedömning av lärande kan inkluderas, är det bedömning av undervisning som hamnar i förgrunden. Undervisningsinriktad bedömning kan vara mer jämnt fördelad mellan hörnen i den didaktiska triangeln (se figur 3). Då kan bedömningen dels vara inriktad på bedömning för val av undervisningsinnehåll, dels fokusera bedömning av lärares undervisning som förutsättning för lärande, dels vara inriktad på bedömning av tecken på barns lärande och tillägnade/förändrade kunnande i relation till undervisning, enligt följande:



Figur 3. Undervisningsinriktad bedömning i didaktisk triangel – didaktisk bedömning.

Bedömning för val av undervisningsinnehåll kan relateras till didaktiska vad- och varför-frågor och till olika innehåll och mål som regleras i läroplanen för förskolan (SKOLFS 2018:50). Vidare kan det

kopplas till förskollärarens ansvar för att utveckla pedagogiskt innehåll. Valet av innehåll kan övergripande anknytas till bildning och bedömning av vad som är viktig kunskap idag och i framtiden. Då kan bedömningen för val av undervisningsinnehåll exempelvis referera till Klafkis (1995) frågeområden. Bedömningen kan då vara inriktad på huruvida innehållet kan ha betydelse för barnets vardag och framtid, eller val av innehåll som kan öppna för och representera ett vidare kunskaps-sammanhang, samt bedömning av om innehållet kan vara intressant, bekant, eller obekant för barnen. Bedömning för val av undervisningsinnehåll kan relateras till innehållshörnet i figur 3.

Bedömning av undervisning som förutsättning för lärande kan vidare stå i relation till didaktiska hur-, vem/vilka-, var-, när-, och varför-frågor och att ”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla/.../” (SKOLFS 2018:50, ss.12–14). Bedömning av förskollärares undervisning som förutsättning för lärande kan relateras till lärarhörnet i figur 3.

Bedömning av tecken på barns lärande och förändrade kunnande i relation till undervisning kan relateras till förskollärares och arbetslagets ansvar att ”kontinuerligt och systematiskt följa, dokumentera och analysera varje barns utveckling och lärande för att göra det möjligt att följa barns förändrade kunnande samt utvärdera hur förskolan tillgodoser barnens möjligheter att utvecklas och lära i enlighet med läroplanens mål” (SKOLFS 2018:50, s. 18). Bedömning av tecken på barns lärande och tillägnade/förändrade kunnande i förhållande till undervisning kan relateras till barnhörnet i figur 3.

SAMMANFATTANDE RESULTAT, DISKUSSION OCH FRAMÅTBlick

Sammantaget och utifrån studiens syfte och fråga kan bedömning och sambedömning i förskola kännetecknas dels av avståndstagande från bedömning av barn i förskolan (jfr Bjervås 2015; Johansson, 2016; Vallberg Roth, 2014), dels av olika inriktningar och fokus på bedömning och sambedömning.

Ett återkommande kännetecken är verksamhetsinriktad bedömning, vilket kan referera till en nordisk läroplans- och bedömningstradition (se t.ex. Bennett, 2010; Vallberg Roth, 2014; Åsén, 2015). Det finns också spår av undervisning som är inriktad på om den ”lett till ett lärande” kopplat till ”önskat resultat”. Det här spåret kan tolkas stå i relation till anglosaxisk läroplans- och bedömnings-tradition med inriktning på läranderesultat på individnivå (se t.ex. OECD, 2013, 2020). Även spåren av summativ och formativ bedömning kan tolkas emanera ur en anglosaxisk tradition.

När det gäller sambedömning framträder spår som relaterar till mikro-makronivå (jfr Vallberg Roth, 2017b). Sambedömning lyfts också återkommande fram som en likvärdighetsmarkör (jfr Allal, 2013; Thornberg & Jönsson, 2015). Även om bedömning och sambedömning företrädesvis är inriktad på lärande och verksamhet framträder också spår av undervisningsinriktad bedömning, där förskollärare uttrycker att det är ”undervisningen som står i fokus för bedömningen, inte barnen”. Undervisningsinriktad bedömning i kombination med spår av didaktik prövas i modellen (se figur 3) med didaktisk bedömning (jfr Klafki, 1995; Uljens 1997; Vallberg Roth, 2017b).

Kunskapsbidrag i relation till tidigare forskning och teoretiska resurser

I relation till tidigare forskning om bedömning i förskola (Bennett, 2010; Bjervås, 2011; Ishimine & Tayler, 2014; Lundahl & Folke-Fichtelius, 2016; Johansson, 2016; Pettersvold & Østrem, 2012; Vallberg Roth, 2014, 2015, 2017a-b; Åsén, 2015) bidrar studien med kunskap om förskollärares och ledares skriftliga beskrivningar av bedömning och sambedömning i svensk förskola år 2018. Utifrån den kritisk-didaktiska ingången utgörs kunskapsbidraget av att fokus flyttas från lärandeinriktad bedömning (Zeng, Huang, Lu & Chen, 2018) till undervisningsinriktad bedömning och sambedömning. Vidare utgörs kunskapsbidraget i relation till tidigare forskning och teoretiska resurser (Broström, 2012; Klafki, 1995; Uljens 1997) av en modell för didaktisk bedömning (figur 3).

Metodreflektion

När det gäller generalisering av resultat kan logiken i en situerad generalisering anföras, som innebär att resultatet snarare tillhandahåller alternativa perspektiv än en sanning (Larsson, 2009). Generaliseringen är situerad i bemärkelsen att den inte kan förutses utan sker genom igenkännande, det vill säga när läsaren kan känna igen identifierade spår av bedömning och sambedömning som beskrivs i artikeln och kan använda resultat, begrepp och modell som redskap i sin praktik (jfr Larsson 2009).

Förskollärare, chefer och rektorer har sannolikt tankar om bedömning och sambedömning som inte utfallit i ord i materialet. Medverkande kan exempelvis vara teoretiskt informerade även om de inte explicit refererat till teorier och teoretiska begrepp när de skrivit om bedömning och sambedömning. I sammanhanget kan än en gång betonas att jag enbart redovisat en bild över vad som ”kan” känneteckna bedömning och sambedömning i förskola.

Den didaktiska bedömningen har i utprovandet företrädesvis varit inriktad på relationen mellan lärare, barn och innehåll. I förhållande till frågan om vad som kan känneteckna sambedömning kan även ”didaktisk sambedömning” prövas som en utvidgad modell.

Didaktisk sambedömning – en utvidgad och kombinerad didaktisk modell i framtida studier

Sambedömning kan i anknytning till undervisning prövas som en kombinerad didaktisk modell, vilken kan vila på vetenskaplig grund och stödja vetenskapligt förhållningssätt (spår 8). Vidare kan sambedömning på mikro-makronivåer (spår 3a-3b) relateras till beprövad erfarenhet (spår 8). Här kan didaktisk sambedömning, som en utvidgad form av didaktisk bedömning, inkludera stora delar av styrkedjan, vilka kan vara inriktade på att utforma didaktiska nätverk för att skapa förutsättningar för undervisning och sambedömning i förskolan. Företrädesvis finns det spår av att sambedömning kopplas ihop med likvärdighet (spår 3a-b) och inkludering av varje barns behov av olika stöd och utmaningar (spår 7), ”för att sträva efter att ge alla barn samma förutsättningar för utveckling och lärande” (F). Didaktisk sambedömning kan vidare prövas som en kombinerad didaktisk modell, vilken kan inkludera didaktiska faser, didaktiska frågor och didaktisk bedömning i didaktiska nätverk (mikro-makro). Didaktisk bedömning och sambedömning behöver vidare utprövas i framtida studier.

REFERENSER

- Allal, L. (2013). Teachers' professional judgement in assessment: A cognitive act and a socially situated practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 20-34.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen Østergaard, P., Hjort, K. & Skytthe Kaarsberg Schmidt, L. (2008). *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Københavns Universitet.
- Bennet, R.E. (2011). Formative assessment a critical review: *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science of Education*, 3, 16-21.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik : En inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Broström, S. (2012). Curriculum in preschool: Adjustment or a possible liberation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(11), 1-14.
- Dahlberg, G. & Elfström, I. (2014). Pedagogisk dokumentation i tillblivelse. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 268-296.
- Emilson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(21), 1-16.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS Schema för registrering av språkutveckling hos barn*. DK, Herning: www.SPF-Utbildning.com
- Folkman, S. (2017). *Distans, disciplin och dogmer: Om ett villkorat lyssnande i förskolan: En studie av lyssnandet i en Reggio Emiliainspirerad pedagogik*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2), 94-115.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld: Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ishimine, K., & Tayler, C. (2014). Assessing quality in early childhood education and care. *European Journal of Education*, 49(2), 272-290.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget: En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13-30.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Methods in Education*, 32(1), 25-38.
- Lenz-Taguchi, H. (2010/2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerup.
- Lindberg, V. (2011). Betyg och bedömning i svensk didaktisk forskning. I L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (red.), *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap* (2:a uppl. ss. 235-267). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindberg, V., Eriksson, I. & Pettersson, A. (red.) (2019). *Formativ bedömning: Utmaningar för undervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Lindgren, A.-L. (2016). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Lindroth, F. (2018). *Pedagogisk dokumentation: En pseudoverksamhet?: Lärares arbete med dokumentation i relation till barns delaktighet*. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C. & Folke-Fichtelius (2016). *Bedömning i och av skolan: Praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- National Research Council (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. Washington DC: The National Academies Press.
- OECD (2013). *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. Paris: OECD. Hämtad 30 november, 2013, från [http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2013\)3&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2013)3&doclanguage=en)
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Hämtad 21 juni, 2017, från http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page71
- OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris. Hämtad 8 juni, 2020, från <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2010). The end/s of education: Complexity and the conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 593–607.
- Palla, L. (2015). Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman (red). *Förskola: Tidig intervention: SKOLFORSK* (ss. 94–117). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L. & Vallberg Roth, A.-C. (2018). Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: Expressions from ten Swedish municipalities. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(2), 189–214.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Peirce, C. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Persson, S. (2015). *Likvärdighet i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen: För kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Schwandt, T.A. (2012). Quality, standards and accountability: An uneasy alliance. *Education Inquiry*, 3(2), 217–224.
- Segerholm, C. (2012). The quality turn: Political and methodological challenges in contemporary educational evaluation and assessment. *Education Inquiry*, 3(2), 115–122.
- SFS 2010: 800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (red.) (2009). *Barns tidiga lärande: Tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sheridan, S. & Williams, P. (red.) (2018). *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2018:50. *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012). *Förskola, före skola: Lärande och bärande: Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Hämtad 1 december, 2013, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskola-2011/kvalgr-forskolan2-slutrapport.pdf>

- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport: Förskolans kvalitet och måluppfyllelse: Ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2019). *Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet: Förutsättningar och arbetsformer i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tallberg Broman, I. (red.) (2015). *Förskola: Tidig intervention: SKOLFORSK*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57–69.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thornberg, P. & Jönsson, A. (2015). Sambedömning för ökad likvärdighet? *EDUCARE*, 2, 179–205.
- Uljens, M. (red.) (1997). *Didaktik: Teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Bedömning i förskolans dokumentationspraktiker: Fenomen, begrepp och reglering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4-5), 403–437.
- Vallberg Roth, A.-C. (2015). Bedömning och dokumentation i förskola. I Ingegerd Tallberg Broman (red.). *Förskola: Tidig intervention: SKOLFORSK* (ss. 54-83). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017a). (Meta)Theoretical gateways in studies on assessment and documentation in preschool: A research review with a Scandinavian focus. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, 14(3), 1-20.
- Vallberg Roth, A.-C. (2017b). Bedömning, utvärdering och uppföljning: Utmaningar för förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling & R. Säljö (red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (ss. 261-278). Malmö: Gleerup.
- Vallberg Roth, A.-C. (2020). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 1-21.
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2019). *Vad kan känneteckna undervisning och sambedömning i förskola? Förskollärares och chefs/rektors skriftliga beskrivningar år 2018*. Malmö: Malmö universitet.
- Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola (2017). Lund: Lunds universitet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, P. & Sheridan, S. (2018). Förskollärarkompetens: Skärningspunkt i undervisningens kvalitet. *Barn*, 36(3-4), 127–146.
- Zeng, W., Huang, F., Lu, Y. & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning: A critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 211–250.
- Åsén, G. (red.) (2015). *Utvärdering och pedagogisk bedömning i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Åsén, G. & Vallberg Roth, A.-C. (2012). *Utvärdering i förskolan: En forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

¹ ULF ("Utveckling – Lärande – Forskning"; se nationella webbplatsen www.ulfavtal.se). Försöksverksamheten ska utveckla och pröva långsiktiga och hållbara samverkansmodeller mellan akademi, förskola/skola/fritidshem och skolhuvudmän samt medverka till att stärka skolverksamhetens och lärarutbildningarnas vetenskapliga grund.

² Artikeln baseras i en rapport från ett forsknings- och utvecklingsprogram (Vallberg Roth m.fl., 2019). Forskningsdelen i programmet syftar till att, i samverkan mellan förskollärare, ledare och forskare, beskriva och vidareutveckla kunskap om vad som kan känneteckna undervisning i förskola. Undervisning studeras i relation till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Samverkansforskningen genomförs i mellan 40 till 44 förskolor/avdelningar belägna i åtta kommuner i Sverige, mellan åren 2018 och 2021. Forskningen genomförs i samverkan mellan det fristående institutet för Innovation, Forskning och Utveckling i Skola och förskola (Ifous) och Malmö universitet (Mau). Jag vill som vetenskaplig ledare tacka alla som har medverkat. Se även <https://mau.se/forskning/projekt/flerstammig-didaktisk-modellering>.

Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet

Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

ABSTRACT

With the latest upper-secondary school regulations, all students must complete a diploma project. The diploma project in the university preparatory programs has been given a more prominent role than the previous project work and should be seen as a preparation for higher studies. The article presents results from a sub-study within a major collaborative project on the diploma project. The purpose of the sub-study was to increase the knowledge of what is perceived as quality in the diploma project school work within the framework of the social science program through focus group discussions with secondary school teachers. Based on a phenomenographic analysis, four qualitatively different categories were identified: academic quality is perceived as that structure is followed, knowledge is obtained, language is mastered and that research awareness is shown. The results showed that the upper secondary school teachers' perceptions were primarily dominated by a skills discourse.

Keywords: diploma project in the social sciences program, phenomenography, upper-secondary school teacher

MARIA CALISSENDORFF

Fil. Dr.

*Institutionen för Pedagogik och Didaktik
Stockholms universitet*

E-post: maria.calissendorff@edu.su.se

YLVA STÅHLE

Fil. Dr.

*Institutionen för Pedagogik och Didaktik
Stockholms universitet*

E-post: ylva.stahle@edu.su.se

INTRODUKTION

I och med den senaste gymnasieförordningen ska alla gymnasieelever genomföra ett gymnasiearbete om 100 poäng (Proposition 2009:10:165; SFS 2010:2039). Gymnasiearbetet inom de högskoleförberedande programmen fick därmed en mer akademisk prägel än det tidigare projektarbetet, eftersom det ska vara ”ett kvitto på att eleven är förberedd för högskolestudier” (Skolverket, 2012b, s. 2). Samtidigt poängterar Skolverket att de kunskaper som eleverna förväntas visa i sitt gymnasiearbete ska vara på gymnasial nivå, även om arbetsmetoder och presentationsformer ska efterlikna högskolans. Dock beskrivs skillnaden mellan högskole- och gymnasienivå i mer övergripande termer, som att de inte går att jämföra och att kraven inte är lika höga på gymnasienivå. Det leder till att det blir upp till handledande gymnasielärare att själva avgöra den gymnasiala nivån.

Detta väcker frågor kring vad för slags kunskaper som ses som högskoleförberedande, vilka utmaningar handledande gymnasielärare ställs inför och vad de uppfattar som kvalitet i ett gymnasiearbete. För att undersöka dessa frågor möttes gymnasielärare och rektorer från tre kommunala gymnasieskolor i Storstockholm samt forskare vid Stockholms universitet. Mötet ledde till ett kollaborativt samverkansprojekt där gymnasielärarnas erfarenheter utgjorde en självklar grund i en forskningsprocess (Carlgren, 2011; Eriksson, 2018).

I den första delstudien undersöktes hur *vetenskapligt grundat arbetssätt* tar skriftspråklig form i gymnasiearbetet med fokus på förberedelse för högskolestudier (Svärdemo Åberg, Calissendorff & Ståhle, 2018). Delstudien utgjordes av 54 godkända gymnasiearbeten, 18 från varje gymnasieskola. Resultaten visade att det var stora variationer i gymnasiearbetenas omfattning, men att de hade tydlig förankring i samtida samhällsfrågor och problem. Syfte, forskningsfrågor, resultat och diskussion presenterades koherent. Däremot användes teorier i mindre omfattning liksom att det fanns brister i kritiskt förhållningssätt vid värdering av källor.

I den andra delstudien undersöktes vilka utmaningar handledande gymnasielärare ställs inför samt vilka förändringar de önskade (Ståhle, Svärdemo Åberg & Calissendorff, 2019). Den största utmaningen gymnasielärarna upplevde var att utveckla elevernas kunskaper och färdigheter avseende teori, begrepp och metod. Andra utmaningar var att stödja elevernas design av undersökningen, få dem att agera självständigt, motivera omotiverade elever, få handledningstiden att räcka till samt att få information om vad eleverna tagit del av i tidigare kurser i relation till de förkunskapskrav som efterfrågas när gymnasiearbetet inleds. De förändringar som lärarna ville se var främst mer tid för handledning samt möjlighet till kollegial kompetensutveckling. Lärarna önskade också att gymnasiearbetet ska organiseras och ha samma villkor som vanligtvis är gällande för gymnasiekurser och att betygsskalan utökas till F–A.

Mot bakgrund av dessa delstudier och att förutsättningarna för lärares bedömningsarbete förändras genom nya läroplaner samt att forskning visar att det tar tid för lärare att bli förtrogna med nya bedömningskriterier (Lindberg, Eriksson & Pettersson, 2018) ansågs det angeläget att undersöka vad gymnasielärarna uppfattar som kvalitet i ett gymnasiearbete. Enligt Lindberg (2018) utvecklar lärare sin bedömning i de skolor där de arbetar, vilket var ytterligare en anledning till delstudien då projektet omfattade lärare från tre olika skolor och därmed skulle kunna ge en bredare syn på kvaliteter i gymnasiearbetet.

Begreppet kvalitet är flerdelat, men även inkonsekvent. Kvalitet i vardagligt tal rör de egenskaper som man värdesätter, medan kvalitet inom vetenskap handlar om ”kvaliteter överhuvudtaget och med ett bredare perspektiv” (Skolverket, u.å. s. 8). Skolverket ger exempel på lärare som säger sig inte veta vad god kvalitet är, men att de känner igen den när de ser den. Vidare skriver de att lärare ”bedömer ofta kvalitet mot bakgrund av sin utbildning och arbetssituation” (s. 7). Detta visar att kvalitet är påverkat av sammanhanget och de förhållanden som råder. En ståndpunkt Skolverket presenterar är att kvalitet kan bestämmas utifrån indikatorer på vad som uppfattas som hög respektive låg kvalitet. I föreliggande studie var detta utgångspunkten. Genom att lärarna skulle diskutera kring sina uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet, och att diskussionerna inte skulle utgå från bestämda kriterier eller mätas, skulle det vara möjligt att få kunskap om vad som kännetecknar kvalitet.

Syftet med studien är att beskriva och förstå handledande gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet på samhällsvetarprogrammet.

BAKGRUND

Det är i sig inget nytt att gymnasieutbildningen avslutas med ett skrivet större arbete. Gymnasiearbetet har sin föregångare i det tidigare projektarbetet, som introducerades år 2000 på samtliga gymnasieprogram och som i sin tur ersatte det dåvarande specialarbetet. En av avsikterna med projektarbetet var att höja kvaliteten i de yrkesförberedande programmen (Österlind, 2008). Detta är en skillnad mellan projektarbetet och gymnasiearbetet, då det första avsåg att förbereda eleverna för arbetslivet och arbetssätt de kan möta. Gymnasiearbetet däremot, ska göra eleverna inom de högskoleförberedande gymnasieprogrammen väl förberedda för högskolestudier, vilket kan ses som en ökad akademisering.

Till skillnad mot gymnasieskolans andra kurser, omfattas inte gymnasiearbetet av en ämnesplan utan det ska utgå från de centrala kunskapsområdena i examensmålen, vilka för samhällsvetenskapsprogrammet är: ”samhällsfrågor och samhällsförhållanden, samhällens strukturer, verksamheter och funktioner, samspelet mellan individ och samhälle, människors livsvillkor samt mediernas och informationsteknikens förutsättningar och möjligheter” (Skolverket, 2012b, s. 15). En ytterligare skillnad är att gymnasiearbetet är obligatoriskt och sträcker sig över gymnasieutbildningens hela sista läsår. Det måste också vara godkänt för att eleven ska få ut sin gymnasieexamen (Skolverket, 2019). Slutligen betygssätts det med endast två betyg, i jämförelse med övriga kursers sexgradiga betygsskala, vilket gör att det inte räknas med i meritvärderingen till högskolan (Skolverket, 2011a).

De anvisningar som Skolverket (2011a) presenterar gällande gymnasiearbetets utförande har stora likheter med vad studenter inom universitet och högskolor förväntas uppnå i sina självständiga arbeten på såväl grund- som avancerad nivå avseende både arbetsmetoder och presentationsformer (Lundström, Stolpe, Björklund & Åström, 2016, 2019; Svärdemo Åberg m.fl., 2018). De knyter även an till Högskoleförordningens examensmål för generella examina (1993:100) samt beskrivningen av grundläggande behörighet (1993:100:5§) vilket den anses ha som har:

1. ”kunskaper inom det svenska och det engelska språket,
2. ett vetenskapligt förhållningssätt,
3. förmåga att kunna belysa frågor ur flera perspektiv,
4. problemlösningsförmåga,
5. förmåga att kunna dra slutsatser och argumentera för dessa, och
6. övrig kompetens som är nödvändig för att kunna tillgodogöra sig sådan utbildning.”

Som beskrivits saknar gymnasiearbetet ämnesplan, men Skolverket har utarbetat 14 punkter som stöd för bedömning. Dessa samlas under rubrikerna: ”Fakta och förståelse”, ”Färdigheter” samt ”Värderingsförmåga och förhållningssätt” (Skolverket, 2011a, s. 262).

Tabell 1. Bedömningsstöd för gymnasiearbetet (Skolverket 2012b, s. 16).

Fakta och förståelse	Färdigheter	Värderingsförmåga och förhållningssätt
<ul style="list-style-type: none"> • relevanta kunskaper om det valda kunskapsområdet med utgångspunkt i den avgränsade frågeställningen, • kunskaper om relevanta begrepp, teorier, modeller och metoder inom det valda kunskapsområdet, samt • kunskaper om relevanta källor och om hur man bedömer deras relevans och trovärdighet. 	<ul style="list-style-type: none"> • färdigheter i att avgränsa sin frågeställning, • färdigheter i att använda relevanta begrepp, teorier, modeller och metoder för att hantera sin frågeställning, • färdigheter i att använda lämplig teknik och metod för att söka information och samla in och bearbeta underlag, • färdigheter i att presentera resultatet i en skriftlig rapport som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur, eller i relevanta fall i en medieproduktion eller på annat lämpligt sätt, • färdigheter i att muntligt sammanfatta och presentera gymnasiearbetet på ett sätt som är anpassat till situationen och målgruppen, samt • färdigheter i att kort sammanfatta resultatet skriftligt på engelska med ett ämnesadekvat språk. 	<ul style="list-style-type: none"> • förmåga att ta initiativ och ansvar för att anpassa planering och arbetssätt efter de situationer och krav som uppstår under arbetet, • förmåga att kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor, • förmåga att belysa frågeställningen ur olika perspektiv, • förmåga att värdera och dra slutsatser om sina resultat utifrån val av metod och källor samt utifrån egna arbetsmetoder och egen arbetsinsats, samt • förmåga att ge, beakta och värdera saklig respons.

Men frågan är om eleverna uppnår de kunskaper, färdigheter och förmågor som Skolverket (2012b) föreskriver. En slutsats i den första delstudien (Svärdemo Åberg m.fl., 2018) var att det fanns brister i gymnasiearbetena främst vad gäller teori och kritiskt förhållningssätt. Även Skolinspektionen (2015) påpekar detta i sin kvalitetsgranskning av gymnasiearbeten på naturvetenskapliga och ekonomiska program. De konstaterar att eleverna behöver ”träna mer på att förankra sina gymnasiearbeten teoretiskt, att självständigt tillämpa metod och analys samt att tillämpa kritisk värderingsförmåga” (s. 4).

TIDIGARE FORSKNING

Även om gymnasiearbetet har några år på nacken så är forskning kring det begränsad. Förutom tidigare nämnda studier i föreliggande samverkansprojekt (Ståhle, m.fl., 2019; Svärdemo Åberg, m.fl., 2018) har Persson Thunqvist (2012) undersökt samspelet mellan elever och mellan elever och lärare i oppositionsseminarier av gymnasiearbetet. Dock tar inte studien upp skrivprocessen och kvaliteter i det skriftliga arbetet. I ett pågående projekt (Eklöf & Kullenberg, 2017) om hur elever resonerar kring både undervisning och gymnasiearbetet mot bakgrund av de förändringar som blev en följd av GY 2011 visar resultaten, så här långt, att eleverna anser sig vara mycket beroende av sin handledare. Enligt eleverna hjälper handledaren till med struktur och ser framförallt till att tiden disponeras på ett bra sätt. Tid för handledning, eller snarare brist på det, gällde även för projektarbetet vilket Fredrikssons (2007) visade. Fredriksson undersökte betygssättning av projektarbeten vid elevers arbetsplatsförlagda lärande och fastslår att det rådde variation i både vad som skulle bedömas, men också hur bedömningen skulle gå till. Det visade sig att vid betygssättning vägdes även andra aspekter in än de som beskrivs i styrdokumentet. Fredriksson konstaterar också att tiden som avsattes för handledning var otillräcklig och därmed inte motsvarade uppdraget. I en studie av Österlind (2008) undersöktes elevers perspektiv på gymnasieskolans projektarbete. Det eleverna främst vittnade om var att handledningstiden inte räckte till. Vidare beskriver Österlind att det rådde stora variationer mellan olika skolor, men även inom skolor, hur projektarbetena både handleddes och bedömdes. Österlind härrör dessa variationer till svårigheter överlag vad gäller bedömning liksom att lärarna inte erbjudits fortbildning i hur projektarbeten skulle bedömas.

Det kan konstateras att forskningen har mer fokuserat på gymnasieelevers skrivande och kritiska förhållningssätt överlag och inte specifikt kopplat till just gymnasiearbetet. Liksom vid forskning kring studenters skrivande (Blåsjo, 2010; Jansen & van der Meer, 2012; Porter & Polikoff, 2012) är fokus i dessa sammanhang många gånger på brister som eleverna visar i sitt skrivande och som leder till svårigheter att klara av en högskole-/universitetsutbildning.

En som ifrågasätter detta är Malmström (2017) som har studerat synen på skrivande i mediedebatter och läroplaner beträffande elevers skrivande och visar att diskurser om elevers och studenters bristande skrivförmåga florerat sedan början på 70-talet. Skribenterna har ofta uttryckt sig dramatiskt och använt språket manipulativt. De antar att elevernas färdigheter är bristfälliga, utan några bevis som stöder dessa uttalandena. Enligt Malmström har läro- och kursplaner mest fokuserat på färdigheter och akademisk förberedelse, som till viss del formas av en skrivdiskurs. Synen på skrivande i läroplanerna nämns ofta i mediedebatterna, och medias syn har, enligt Malmström, sannolikt ett inflytande på innehållet i läroplanerna.

I en studie om digitalt skrivande i gymnasieskolan visar resultaten att skiftet från papper och penna till dator och skärm betyder mer än ett byte av artefakter (Nordmark, 2014). När eleverna använder sig av digitalt skrivande börjar de skriva direkt, för att sedan spara och skicka sin text för bedömning. Detta är en skillnad mot tidigare generationer där det första steget var planering, följt av flera utkast och bearbetning. I det digitala skrivandet planerar och bearbetar eleverna sin text samtidigt som de skriver den. Sättet ordbehandlingsprogrammet används på gör att eventuella felaktigheter lätt tas bort med en tangenttryckning, men leder inte till att eleverna lär sig stava.

Thorsten, Wickman, Tunek och Scheibel-Sahlin (2019) har undersökt gymnasieelevers förmåga till kritiskt förhållningssätt till opinionsbildande texter. De konstaterar att eleverna inte har tillräckliga

kunskaper för att kunna se skillnad mellan fakta och åsikt. Eleverna tar till sig alternativa fakta, så kallade ”fake news”, med argumentet att det är en åsiktsfråga, snarare än en sakfråga, med hänvisning till individens rätt till yttrandefrihet. Problematiken är att eleverna förbiser att sakpåståenden som ligger till grund för åsikten bör tas upp för granskning.

Även Wennås Brantes och Stang Lunds (2017) studie berör kritiskt tänkande och kritisk värdering av källinformation inom gymnasieskolan. De beskriver att elever nu har möjlighet att via internet söka information men att de själva, till stor del, ska avgöra källornas tillförlitlighet vilket de många gånger brister i.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Under gymnasietiden möter elever olika typer av läs- och skrivpraktiker, så kallade litteracitetspraktiker (Barton, 2007; Beaufort, 2007; Lea & Street, 1998, 2006). Gymnasiearbetet kan ses som en litteracitetspraktik, som formas socialt av diskurser vilka konstruerar kunskaper om kvalitet avseende ett skrivande som är ”vetenskapsliknande”. En diskurs kan beskrivas som uttryck i tal eller text om en sammanhållen kunskapsproduktion, i detta fall gymnasiearbetet. Det innebär mer konkret att lärarna visar sina erfarenheter och uppfattningar om kvaliteter i elevers skrivande genom tal och handling. Vidare ses samtal med lärare om skrivande som reproducerande fragment av diskurser, vilket gör att diskurser om skrivandets kvaliteter antas vara möjliga att identifiera i lärarnas samtal.

Ivanič (2004) menar att det är föreställningar om skrivande och skrivundervisning som formar elevers texter och lyfter fram sex olika diskurser som i varierande grad påverkar undervisningen och elevers skrivande. Inom *färdighetsdiskursen* fokuseras det uttryckligen på den skrivna texten och tonvikten ligger på hur språkliga färdigheter och regler är oavhängiga av genrer och typer av text. Stavning, interpunktion och grammatik samt disposition betonas vid bedömning av skrivande. Inom *kreativitetsdiskursen* förverkligas idéer om att skrivandet utvecklas genom elevens egen erfarenhet, nyfikenhet och kreativitet. Diskursen är, likt den förra, inriktad mot den skriftliga texten eller på skrivandet som en produkt. Dock har skrivandet ett värde i sig samt att innehållet kan framgå genom uttryckta erfarenheter. Att utveckla en historia, en personlig röst och ett intressant innehåll är något som erkänns inom diskursen. Inom *processdiskursen* fokuseras på skrivandet som en produkt, där uppmärksamhet riktas mot hur produkten bildas av händelsen som den är en del av. Inom *genrediskursen* ses skrivandet också som en produkt, men det är format av kunskaper om olika texttyper och genrer. Här uppmärksammas att skrivandet är beroende av olika specifika syften och sociala sammanhang. I diskursen om den *sociala praktiken* ses skrivandet som något som formas genom sociala sammanhang, i en funktionell verksamhet och där texten bedöms efter sin användbarhet. Den sjätte diskursen, *sociopolitiska diskursen*, är nära anknuten till den förra, men bygger på en uppfattning om att skrivandet formas av sociala påtryckningar och maktförhållanden och där vikt läggs vid att vara problematiserande och utveckla en kritisk medvetenhet. Ivanič (2004) påtalar att diskurser som dessa inte ska uppfattas som varandra uteslutande utan de kan, mer eller mindre, förekomma samtidigt och påverka arbetssätt och synsätt på skrivande.

METOD OCH MATERIAL

Datamaterialet som låg till grund för föreliggande delstudie utgjordes av tre fokusgruppsdiskussioner (Dahlin-Ivanoff, 2011, 2015; Morgan, 1998; Smithson, 2000) med åtta handledande gymnasielärare från tre gymnasieskolor under läsåret 2018. De tre gymnasieskolorna, som är placerade i två olika kommuner i Stockholms län, valdes för att skapa variation:

- antal elever i samhällsvetenskapsprogrammets år tre (från 52 till 138 elever),
- andel elever med utländsk bakgrund (från 13 till 60 %),
- högutbildade föräldrar (från 43 till 85 %) samt
- antagningspoäng (från 180 till 292) (Gymnasieantagningen Stockholms län, 2015; Skolverket 2017).

Det var sannolikt att i detta urval också kvalitativa skillnader i uppfattningar kunde komma till uttryck. Vår strävan var att finna så många olika uppfattningar som möjligt. Av gymnasielärarna som ingick i studien var tre män och fem kvinnor, där alla hade erfarenhet av handledning av gymnasiearbeten. Det varierade hur länge de varit yrkesverksamma, från 9 till 37 år, och ämnen de undervisade i inom samhällsvetenskapligt program; religion, historia, sociologi, geografi, kultur- och idéhistoria, samhällskunskap, engelska, svenska och retorik. Samtliga fokusgruppsdiskussioner sparades på ljudfil och transkriberades i sin helhet.

Vid den första fokusgruppsdiskussionen (vt 2018), som varade i 90 minuter, delades lärarna in i två grupper med representanter från varje skola. Krueger (1994) argumenterar för att fokusgruppens storlek kan variera, men när ämnet är komplext och deltagarna själva är direkt berörda av ämnet är mindre grupper att föredra. Som utgångspunkt för diskussionerna valde forskarna slumpvis ut tre gymnasiearbeten, ett från varje skola, av de tidigare analyserade gymnasiearbetena (se Svärden Åberg m.fl., 2018). Meningen var att diskussionerna skulle ta avstamp i ett gemensamt konkret underlag, men inte att just dessa gymnasiearbeten skulle diskuteras utifrån bedömningspunkter eller examensmål. Detta gjorde att lärarna kunde diskutera och ge exempel på vad i de skrivna gymnasiearbetena de relaterade till som kvalitet. Eftersom avsikten med studien var att undersöka just lärarnas uppfattning och därmed få kunskap om vad som kännetecknar kvalitet presenterades ingen definition av begreppet kvalitet.

Under diskussionerna ställde forskarna frågor i utvecklande och klargörande syfte för att främja att varje deltagare fick komma till tals. Detta gav utrymme för de handledande gymnasielärarna att ge uttryck för sina tankar och reflektioner samt att de fick möjlighet att knyta an och reagera på varandras uttalanden (jfr Dahlin-Ivanoff, 2015; Markova, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007).

Den andra fokusgruppsdiskussionen, som genomfördes samma dag som den första, varade i 60 minuter. Vid detta tillfälle deltog samtliga gymnasielärare i en gemensam fokusgruppsdiskussion och då koncentrerades diskussionen på eftersträvansvärd kvalitet i gymnasiearbeten överlag. Detta skedde mot bakgrund av de diskussioner som hade förts i den tidigare fokusgruppsdiskussionen i de mindre grupperna.

Vid tredje tillfället (ht 2018), som pågick i 180 minuter, ingick gymnasielärarna i en gemensam fokusgrupp. Forskarna inledde med att beskriva reflektioner kring tidigare fokusgruppsdiskussioner, som sedan var underlag för fortsatt diskussion. Vid diskussionen förklarade gymnasielärarna ytterligare hur de uppfattade kvalitet i gymnasiearbetena överlag, kopplat till hur de går tillväga i

handledning. Även om avsikten med fokusgruppsdiskussionen främst var att diskutera vad som framstod som kvaliteter generellt i gymnasiearbeten, kom diskussionen också att handla om brister. Diskussionen om brister var ändå av värde eftersom den avspeglar vad gymnasielärarna uppfattade som direkta felaktigheter, vad som kan saknas i ett arbete men också vad som är önskvärt, fast kanske inte alltid nödvändigt.

FENOMENOGRAFISK ANALYS

Eftersom syftet med studien var att beskriva och förstå handledande gymnasielärares uppfattningar av *kvalitet i gymnasiearbetet* på samhällsvetarprogrammet analyserades datamaterialet med hjälp av fenomenografi (Marton, 1981; 2015). Fenomenografi är en forskningsansats med strävan att beskriva kvalitativt olika sätt att uppfatta, eller erfara, olika fenomen och bygger på grundantagandet att vi människor upplever fenomenen på delvis olika sätt. Det vill säga, samma fenomen kan ses på kvalitativt skilda sätt och beroende på tidigare erfarenheter tillskrivas olika betydelser (Marton & Booth, 1997). Med tanke på att människor endast kan utveckla ett begränsat antal uppfattningar av ett visst fenomen, kan man därför i en fenomenografisk analys hitta ett begränsat antal kvalitativt skilda kategorier.

Inledningsvis läste forskarna transkriptionerna individuellt flera gånger för att bli förtrogna med materialet och identifiera vad gymnasielärarna talade om. Transkriptionerna behandlades som en sammanhållen text, då intresset inte riktades mot personbundna uttryck utan mot lärarnas gemensamma erfarenheter och uppfattningar av fenomenet, kvalitet i gymnasiearbetet. Därefter inriktades analysarbetet mot att kondensera textmassan som berörde fenomenet. Avsikten med detta var att urskilja likheter och skillnader i hur gymnasielärarna talade om fenomenet och vilka uppfattningar som kunde urskiljas utifrån detta. Larsson (2011) menar att kärnan i analysen, som kan ses som det fungerande verktyget, är jämförelsen mellan olika svar. I analysarbetet söker man ständigt efter likheter och skillnader. Det är genom att jämföra skillnader som en uppfattning får en gestalt och genom kontrasten till andra uppfattningar ser man det karaktäristiska för en uppfattning.

Forskarna jämförde sina självständigt formulerade kategoriseringar upprepade gånger, så kallad kodad tillförlitlighetskontroll (Åkerlind, 2012), där liknande sätt att förstå fenomenet grupperades i kategorier där det mest väsentliga artikulerades. Text och kategorier bearbetades flera gånger och utsagorna ställdes mot varandra i en jämförande analys (Eriksson, 1999; Ståhle, 2006). Kategorierna diskuterades och en samsyn mellan forskarna nåddes kring vilka uppfattningar som urskilts och hur det karaktäristiska och särskiljande lyftes fram, dialogisk tillförlitlighetskontroll (Åkerlind, 2012). Avslutningsvis jämfördes kategorierna genom ett kontrastförfarande, varvid kategorierna beskrevs i termer av deras enskilda betydelser såväl som deras innehåll relativt varandra. Resultatet redovisas i ett så kallat utfallsrum där de kvalitativt åtskilda uppfattningarna av fenomenet tillsammans bildar en helhet av olika uppfattningar (Marton & Booth, 1997).

RESULTAT

I detta avsnitt presenteras handledande gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet på samhällsvetenskapsprogrammet. Fyra kvalitativt skilda kategorier identifierades. Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som:

- att struktur följs
- att kunskap erhålls
- att språket behärskas
- att forskningsmedvetenhet visas

Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att struktur följs

En av uppfattningarna som framträder i intervjumaterialet innehåller uttalanden som handlar om att struktur i gymnasiearbetet uppfattas som kvalitet. Gymnasielärarna uttrycker att eleverna ska kunna åstadkomma detta genom att följa skrivmallar och instruktioner.

är det någonting som vi verkligen ska öva dem i så är det väl vitsen i att se struktur och formalia, för att då har man vunnit väldigt mycket när man börjar högskolan. (L1)

Då skolorna tillhandahåller skrivmallar finns ett givet ramverk med rubriker och instruktioner för vad gymnasiearbetet ska innehålla och som därmed strukturerar texten. Gymnasielärarna uppfattar att skrivmallen används i stor utsträckning. Den ses också som en garant för att eleverna ska kunna skriva ett gymnasiearbete med struktur. Eleverna har, enligt lärarna, använt skrivmallar i tidigare kurser under gymnasietiden, så det är inte något nytt för dem.

Ja, precis. Ja, vi har en mall, en uppsatmall som de möter för första gången i historia 1 och sedan i ett antal andra kurser och prövar sig på liksom att arbeta med den. Så den är de ganska bekväma med tror jag. (L2)

Gymnasiearbeten med kvalitet är noggrant uppställda utifrån skrivmallens struktur, med tydliga rubriker som leder in läsaren i arbetet. Delarna i gymnasiearbetet ska också vara anpassade i omfång och inte vara för långa eller kortfattade.

Jag ser det här ändå som väldigt strukturmässig så [...] det verkar vara väldigt mycket ordning och reda från eleven, liksom genomfört, den är snyggt uppställd och tydliga rubriker som leder läsaren in i rätt spår. (L4)

Man måste ju skriva en bakgrund som är anpassad till det som man ska undersöka. [...] Den är ju väldigt framtung den här uppsatsen, när jag bläddrar igenom här så var det väldigt mycket bakgrund det är ju, där leder ju ambitionen fel. Man måste skriva en bakgrund som är anpassad för det som man ska undersöka. Anledningen till att jag säger det är för att slutsatsdelen är tolv rader. (L3)

Att kunna följa instruktioner och struktur relateras också till formalia. Gymnasielärarna ger uttryck för att texten ska vara korrekt vad gäller käll- och referenshantering och att den ska utgå från ett vedertaget system. Det ska också vara tydligt när det är elevens egna åsikter som framträder och när det är referat till källor.

Det saknas årtal som gör att man inte kan sätta in saker i sitt sammanhang och det här med att klistra in länkar rakt in gör att håret reser sig. Men det finns i alla fall källor i texten, så att man inte bara tycker någonting. Hela det här stycket är taget från någon. (L2)

Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att kunskap erhålls

Denna kategori innehåller uttalanden om att gymnasiearbetet ska bidra med ny kunskap, inte enbart reproducera, satt i relation till tidigare studier. Detta inbegriper frågeställningar och ämnesval, att kunna välja och kritiskt granska de källor som gymnasiearbetet bygger på samt förståelse för hur det som avhandlas skrivs fram. Det ska tidigt i arbetet framgå vad texten handlar om och varför ämnet är intressant.

Jag har aldrig undervisat om amerikanarnas behandling av japaner under andra världskriget, så det var intresseväckande tycker jag. Sedan så får man reda på ganska mycket i den här presentationen, inledningen, om vad arbetet kommer handla om. Jag tycker hela arbetet låter intressant när man läser den här inledningen för det är både hur amerikanerna behandlar japanerna under andra världskriget och sedan så lyfts det fram till nutid, kopplingar då till Trump och ja, synen på muslimer är det väl framförallt. Jag tycker det är en spännande och intressant ingång. Det är tydligt framskrivet. Det här vill man läsa mer om. (L2)

Gymnasielärarna ger uttryck för att eleverna självständigt förväntas söka svar på aktuella ämnesrelaterade frågor och problem samt fördjupa sig i ett ämnesinnehåll. De är också av den uppfattningen att elever som har ett starkt intresse och engagemang för ett ämne ska få skriva om det, så att de får genomföra, för dem, meningsfulla undersökningar.

Det tycker jag absolut är en kvalitet att visa att man förstår ämnesområdet, skulle kunna vara ännu bredare, större och mer omfångsrikt än vad man har gjort och att man gjort ett medvetet val. (L4)

Dock kan elevernas valda ämne och frågeställningar ibland bli svåra att undersöka. När eleverna väljer ämne utifrån personligt intresse leder det ofta till att ambitionsnivån är hög och att de väljer problematiska områden som kan vara svåra, ja rent av omöjliga att undersöka, till exempel: *Finns det två universum?* eller *Sambandet mellan de stora världskrigen och nöjen*. Gymnasielärarna ger uttryck för att ämnesvalet i sig måste vara undersökningsbart och avgränsas, så att omfattningen inte blir oöverstiglig.

Att skriva ett gymnasiearbete där kunskap erhålls handlar om att kunna välja och kritiskt värdera olika källor. Gymnasielärarna uppfattar det som problematiskt när information och fakta från bloggar, vetenskapliga artiklar eller dagspress likställs. De uppfattar det också som problematiskt när det inte görs skillnad i användning av första-, andra- eller tredjehandskälla i argumentationen. Det relaterar till vikten av att förstå vem upphovsmannen är bakom källan och vem som anses vara trovärdig.

Då vill man gärna ha en källkritisk diskussion, som inte går ut på att professorer är bra för att de är professorer utan att det faktiskt handlar om vad som faktiskt finns i källan. (L3)

Valet av litteratur och valet av studieobjekt baseras ju på vad man har för syfte och frågeställning. Det är ju det som kommer att avgöra och deras förtroenhet att välja rätt är ju en kvalitet i vetenskaplighet. Så gör man en studie av rapportering av Vietnamkriget i Expressen och DN är ju källan uppenbar. (L3)

Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att språket behärskas

De uppfattningar som bildar denna kategori innehåller uttalanden från gymnasielärarna som handlar om att kunna behärska språket. Texten förväntas, rent språkligt, vara tydlig och med fylliga beskrivningar utifrån ett akademiskt uttrycksätt, snarare än personligt.

Skrivandet ses som en process där texten behöver redigeras, tydliggöras och utvecklas allt eftersom de olika delarna i texten skrivs fram.

Jag tänker på processen, att de ska lära sig att förstå att det är en process, att skriva, redigera, gå tillbaka, att det handlar väldigt mycket om det. De vill väldigt gärna skriva klart med en gång. ”Nu vill jag inte ändra, nu är jag klar.” (L7)

En kvalitet som betonas avser referat, det vill säga att innehållet i någon annans text sammanfattas med egna ord.

Vi har många elever som kommer, som aldrig har hört ordet referat. Och vet inte skillnaden på en berättande text och en refererande mer vetenskaplig text. (L6)

Det uppfattas också vara en kvalitet när det i texten visas genremedvetenhet och det inte förekommer personliga värderingar.

För nu, som jag uppfattar det, nu blir jag negativ, det blir så mycket tyckanden och när vi jobbar med just gymnasiearbeten så gäller det att ta bort sina egna åsikter, framförallt i en resultatdel. (L2)

Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att forskningsmedvetenhet visas

De uttalanden från gymnasielärarna som bildar denna kategori relaterar till de rubriker i skrivmallen som styr planeringen och genomförandet av gymnasiearbetet. Gymnasielärarna ger uttryck för att det ska finnas en medvetenhet och kunskap om rubrikernas betydelser och att innehållet i texten överensstämmer med rubrikerna.

det är ju inte bara rubriksättning. Strukturen är också förmåga att konkretisera syfte och frågeställning, välja en teori och metod, applicera det här på empiri, tydliggöra resultat och dra slutsatser av det. Det är ju ett vetenskapligt förhållningssätt. Den mallen funkar ju väl i allt sorts vetenskapligt arbete och vetenskapliga rapporter. Det är ju därför vi har den rubriksättning vi har. (L3)

Medvetenheten kring rubrikernas betydelse har även en övergripande relevans. Detta kommer till uttryck vid design av undersökningen, vilket inkluderar att kunna välja metoder som är användbara i relation till syfte och frågeställningar samt att kunna göra någonting med dem. Innehållet i de olika textdelarna förväntas relatera till varandra och skapa en helhet.

Jag tänker att allting hänger på den här röda tråden. Hänger det ihop? Så om jag har ett syfte och en frågeställning har jag valt rätt metod för frågeställningarna, vilka källor ska jag använda? Det tycker jag man måste pröva hela tiden. (L3)

att vi i alla fall funderar rätt mycket på om fokus på syfte och frågeställningar som någonting som sedan hela tiden ska vägleda arbetet, och att vi tjarar om att syfte och frågeställningar ska finnas med i en levande process och ständigt förändras. Eleverna ska se syftet som diamanten, på något sätt. Där finns allt som ska med och frågeställningarna länkar ner i källmaterialet och sedan när man hållit på med källmaterialet ett tag, så; upp via frågeställningarna via syftet och framåt tillbaka sådär många gånger. (L4)

Det är ganska mycket fina ord, men det är inte konkret. Det finns ju tidigare någonsans att det står att de ska göra en litteraturstudie, att den ska vara kvalitativ, men det betyder ingenting i metoddelen. (L3)

Ett exempel på metodmedvetenhet handlar om att välja en metod för att förutsättningslöst söka svar på frågeställningarna, som motsats till att bekräfta förutfattade meningar. En lärare diskuterar utifrån ett gymnasiearbete som jämfört olika filmer och säger:

Jag tycker att det var bra med avgränsningen. Eleven har valt att titta på de trettio första minuterna i respektive film. Det tycker jag var bra, för ibland kan det bli att man känner att man får specifika scener som eleven har letat efter, som den vill se. Så det var bra. De första trettio minuterna. (L5)

Vidare uppfattas metodmedvetenhet som att kunna analysera undersökningens resultat, men gymnasielärarna uttrycker att det kräver att studien har ett tydligt studieobjekt samt att det finns begrepp eller teori att utgå ifrån i analysen. Att använda begrepp handlar om att de ska definieras och betyda någonting i sammanhanget och inte endast klistras på som en etikett.

Alltså om man inte har en stringent idé om vad man ska titta på och vad man letar efter i relation till begrepp eller teori, då är det väldigt svårt att analysera. Analys kräver redogörelse, eller stoff för empiri. Annars blir det ingen analys. Det är det som kanske lyser igenom lite grand. Jag tycker absolut att man ska analysera undersökningsdelen. Jag tycker det blir platt och tråkigt annars, men vad är vad? (L3)

En ambivalent hållning kommer dock till uttryck vad gäller om teorier behöver ingå i ett gymnasiearbete. En uppfattning handlar om att inledningen bör innehålla teori, medan en annan uppfattning är att teori inte är nödvändigt, men att det ska finnas teoretiska begrepp. Under diskussionerna framkommer en osäkerhet hos lärarna om vad teori är och hur den ska hanteras på gymnasienivå och de uttrycker tankar som:

Eleven har försökt lyfta någon slags teori. Det är ganska svårt för den här eleven att hantera den teorin sedan. Vi har diskuterat det. Vad är det för en gymnasieelev, att ha en teori? [...] Eleven har ändå en ambition att använda någon sorts teoretiskt synsätt. Det står ju där. Men jag har inte uppfattat att det krävs teorier för att man ska bli godkänd, men någon sorts begreppsapparat. (L1)

DISKUSSION

I denna avslutande del förs en diskussion kring delstudiens resultat i förhållande till tidigare studier och relaterat till Ivaničs (2004) diskurser samt Skolverkets bedömningspunkter.

Kvalitet i gymnasiearbetet uppfattas som att struktur följs, att kunskap erhålls, att språket behärskas och att forskningsmedvetenhet visas. Även om fenomenografi inte innefattar en kvantifierad analys av de olika kategorierna framstår det som att lärarnas uppfattningar av kvalitet främst ses som ett uttryck för att det är en *färdighetsdiskurs* (Ivanič, 2004) som dominerar. Detta kan förstås mot bakgrund av att den diskurs som är normerande till stor del förmedlas genom skrivmallen. I och med att skolorna tillhandahåller skrivmallar finns det ett givet ramverk som både styr och underlättar för eleverna att hålla en struktur. Gymnasielärarna ger uttryck för att den slutgiltiga texten bedöms med ett tydligt fokus på disposition och struktur. I färdighetsdiskursen fokuseras den skrivna textens framställning, både vad gäller struktur och språkliga färdigheter. Lärarna lägger dock ingen vikt vid stavning och grammatik utan kvaliteten är uteslutande på gymnasiearbetets struktur (jfr Ivanič, 2004). Att skrivmallen används och ses som vägledande för gymnasiearbetet framkom i första delstudien (Svärdemo Åberg, m.fl., 2018). Även i Skolverkets (2012b) bedömningspunkter värderas struktur, där det beskrivs att eleven ska visa färdigheter i att ”presentera resultatet i en skriftlig rapport som uppfyller genrens grundläggande krav på språkriktighet och formell struktur” (s. 16). Liknande resultat visas i Lundström m.fl. (2019) där universitetslärare diskuterar kriterier vid bedömning av självständiga arbeten och där de flesta lägger vikt vid ”röd tråd, god struktur och tydlighet” (s. 35). Malmström (2017) menar att det finns risk för att skrivning reduceras till att följa konstruerade regler för hur vetenskapliga texter ska struktureras. Det är givetvis viktigt med träning i akademiskt skrivande på samhällsvetenskapliga programmet, men Malmström uttrycker en oro över att skrivandet blir en färdighetsträning där det i princip endast går ut på att följa konstruerade regler om hur akademiska texter ska struktureras. Malmströms uppfattning är att det i första hand är högskolor och universitet som ska utveckla studenternas akademiska skrivande då det är specifikt för varje disciplin.

En annan kvalitet som gymnasielärarna ger uttryck för är att erhålla kunskap, som relaterar till ämnesval, intresse och engagemang. Denna uppfattning av kvalitet ses som ett uttryck för vad Ivanič (2004) benämner som den *sociala praktikerdiskursen*, där skrivandet är en ändamålsenlig verksamhet och där ämnet ska vara verklighetstroget och ha relevans. Detta kan förstås mot bakgrund av att gymnasielärarna uppmuntrar projekt där elever har ett starkt intresse och engagemang för ett ämne så att de får genomföra, för dem, meningsfulla undersökningar samt få möjlighet att fördjupa sina kunskaper kring valda ämnen. I resultaten från första delstudien (Svärdemo Åberg m.fl., 2018) framgår det att i de 54 analyserade gymnasiearbetena visas stort engagemang i valda ämnen och problem samt att det finns tydliga kopplingar till samhällsfrågor och samhällsförhållanden. Detta knyter an till Skolverkets (2012b) bedömningspunkter där förståelse för relevanta kunskaper om det valda kunskapsområdet ska visas. Kategorin att erhålla kunskap ryms även inom *genrediskursen* (Ivanič, 2004) där ämnet är satt i förbindelse till den genre som eleverna skriver inom.

Att utveckla en historia och ett intressant innehåll är något som erkänns inom *kreativitetsdiskursen* (Ivanič, 2004) där också elevens pragmatiska och retoriska förmåga uppmärksammas och värderas. I gymnasiearbetet visas det både genom val av ämne (intressedrivet) och framskrivning (självständighet). Det förväntas att eleverna under gymnasieutbildningen ska ha fått verktyg för hur de ska genomföra gymnasiearbetet. I och med det ska de nu visa att de själva kan hålla igång arbetet och

också stå för sina val. Självtändighet är en förmåga som relaterar till flera diskurser. Det relaterar dels till *processdiskursen* där elevens skrivande är just en process och där eleverna löpande förväntas bearbeta sina texter, men också till det som uppmärksammas inom den *sociopolitiska diskursen* där tyngdpunkten ligger på att vara kritisk och problematiserande. I Eklöf och Kullenberg (2017) framgår att självständighet är svårt att uppnå då eleverna anser sig vara mycket beroende av sin handledare. Självtändighet rör också en av Skolverkets (2012b) bedömningspunkter där det framgår att eleverna förväntas ”ta egna initiativ och eget ansvar för att anpassa sin planering och arbetssätt efter de situationer och krav som uppstår under arbetets gång” (s. 16). En aspekt av just självständighet är att eleverna inte enbart ska reproducera kunskap utan vara självständiga i relation till tidigare studier och bidra med ny kunskap.

Gymnasielärarna uppfattar att förmågor som att vara kritisk och problematiserande är kvaliteter som ses som viktiga, men som är svåra att visa. Dessa förmågor relaterar till det som uppmärksammas inom den *sociopolitiska diskursen* (Ivanič, 2004) som innefattar att utveckla en kritisk medvetenhet. Det ses som problematiskt när eleverna värderar bloggar, vetenskapliga artiklar och dagspress lika högt och när källhänvisningar används för att belysa eller legitimera egna påståenden eller ställningstaganden. Elevers svårigheter att kritiskt värdera källor redovisas även i den första delstudien (Svärdemo Åberg m.fl., 2018) där det framgick att detta är en av gymnasiearbetenas största brister. De analyserade 54 godkända gymnasiearbetena vilar i hög grad på information hämtad från olika hemsidor och media, men uppfattas som trovärdiga utifrån en vardaglig argumentation. Det saknas också redovisning av vilka sökvägar eleverna har tagit för att finna vetenskapligt trovärdiga källor. Att kunna kritiskt värdera och förhålla sig självständigt till valda källor är tillika en av Skolverkets (2012b) bedömningspunkter. Thorsten m.fl. (2019) samt Wennås Brante och Stang Lunden (2017) menar att en kritisk aspekt är just att eleverna behöver kunna urskilja skillnaden mellan fakta och åsikt. I och med digitaliseringen har hela processen med att genomföra ett skriftligt arbete utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt påverkats. Det är lätt för eleverna att leta fakta samtidigt som de skriver och det blir mycket i form av ”klippa och klistra” i texterna (jfr Nordmark, 2014). Lärarna uttrycker att de undervisar om källkritik och att vikten av det poängteras i de flesta kurser på programmet. Ändå så brister arbetena många gånger i just kritisk granskning.

SLUTSATSER

Det kan konstateras att medverkande lärare har en enhetlig uppfattning om vad som är kvalitet i gymnasiearbetet och som korrelerar väl med vad som efterfrågas i såväl läroplan för gymnasieskolan som Skolverkets bedömningspunkter. Vad som ses som problematiskt är gymnasiearbetets teoridel då det finns en oenighet i lärarnas diskussioner kring vad teori är och hur teori ska hanteras på gymnasienivå. Oenigheten kommer till uttryck i fokusgruppsdiskussionerna men även i analysen av de tidigare 54 gymnasiearbetena. Utav de godkända arbetena var det nio som explicit presenterade en teori (Svärdemo Åberg m.fl., 2018). Detta problem påvisas även i Skolinspektionens (2015) granskning. Som konstaterats tar det tid för lärare att bli förtrogna med nya ämnes- och kursplaner (Lindberg, 2018). Även om gymnasiearbetet nu är inne på sitt tionde år råder fortfarande osäkerhet kring vad teori på gymnasial nivå innebär och hur det ska bedömas.

I Skolinspektionens (2015) granskning skrivs också att lärare behöver utveckla samarbetet kring bedömning och betygssättning. Föreliggande samverkansprojekt är en del i den processen då lärare vid tre olika gymnasieskolor bidragit till att öka kunskapen om vad som uppfattas som kvaliteter i

gymnasiearbetet. Genom de diskussioner som förts har lärarna varit del av en gemenskap och visat sina erfarenheter och syn på kvalitet i gymnasiearbetet. Därmed upprätthåller de diskursen om vad som formar skrivandet i gymnasiearbetet, vilket framförallt är en färdighetsdiskurs.

Då lärarna åläggs ett kvalificerat uppdrag, att förbereda elever för högre studier, uppkommer frågor för fortsatt forskning och utvecklingsarbete: Vilka förutsättningar har lärarna att bedriva ett bedömningsarbete med hög kvalitet utifrån Skolverkets 14 bedömningspunkter? Vilka redskap och strukturer kan vara funktionella att bygga in i undervisning och handledning för att skapa förutsättningar för att stärka elevernas förståelse av teori och kritiskt förhållningssätt?

REFERENSER

- Barton, D. (2007). *Literacy, lives and learning*. London: Routledge.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt*. MINS 56. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en 'klinisk' mellanrumsforskning. *Forskning om undervisning och lärande*, 5, ss. 64–79. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2011). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 71–82). Stockholm: Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (ss. 81–92). Stockholm: Liber.
- Eklöf, A., & Kullenberg, T. (2017). "Det är bra att hon liksom har suttit och liksom verkligen kollat oss": gymnasieelevers tal om självständigt arbete. *Dialogkonferens - Pedagogisk forskning i Skåne*, Högskolan Kristianstad, 21/8, 2017
- Eriksson, I. (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktikinära forskning: Förutsättning och hinder. *Utbildning och lärande*, 12(1), 27–40.
- Fredriksson, S. (2007). Betygsättning av projektarbetet på gymnasiet. *Didaktisk tidskrift*, 17(1–2), 69–98.
- GY 2011. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Gymnasieantagningen Stockholms län. (2015). Tillgänglig <https://www.gyantagningen.se/antagningsstatistik/slutliga-antagningar/slutlig-antagning-2015.html>. [Hämtad 2017-11-15]
- Högskoleförordningen 1993:100. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. DOI: 10.1080/09500780408666877
- Jansen, E. P. W. A., & van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *Australian Educational Researcher*, 39(1), 1–16. DOI: 10.1007/s13384-011-0044-6
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys: Exemplet fenomenografi*. (Serie: Teori, forskning, praktik). Tillgänglig <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: An academic literacy approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–173.
- Lea, M. & Street, B. (2006) The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 227–236.
- Lindberg, V. (2018). Det svenska betygssystemet och dess aktörer. I V. Lindberg, I. Eriksson, & A. Pettersson, (Red.). *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar, villkor, agens* (ss. 173–212). Stockholm: Natur och Kultur.

- Lindberg, V., Eriksson, I., & Pettersson, A. (2018). Lärares bedömningsarbetet: En inramning. I V. Lindberg, I. Eriksson, & A. Pettersson, (Red.). *Lärares bedömningsarbete: Förutsättningar, villkor, agens* (ss. 5–16). Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundström, M., Åström, M., Stolpe, K., & Björklund, L. (2016). Assessing student theses: Differences and similarities between examiners from different academic disciplines. *Practitioner Research in Higher Education*, 10(1), 217–226.
- Lundström, M., Stolpe, K., Björklund, L., & Åström, M. (2019). Konsumtionsuppsatser som ny bedömningspraktik för lärarutbildare. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1) 26–45.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Doktorsavhandling. Lund: Lund University.
- Markova, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us, *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York: Routledge
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Morgan, D. (1998). *The Focus Group Guidebook*. London: Sage.
- Nordmark, M. (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet. Tillgänglig <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-33223>
- Persson Thunqvist, D. (2012). ”Jag vill inte ta ner dig men...” Kritikens former i gymnasieskolans oppositionsseminarier. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(1–2), 23–45. Tillgänglig <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1139>.
- Porter, A., & Polikoff, M. (2012). Measuring Academic Readiness for College. *Educational Policy*, 26(3), 394–417. DOI: 10.1177/0895904811400410
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen. (2015). *Alla redo för högskolan? En granskning av gymnasiearbetets rapporter och genomförande 2014*. (Kvalitetsgranskning 2015:7). Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (u.å). *Att granska och förbättra kvaliteten: Om kvalitetsutveckling i skola, förskola, skolbarnsomsorg och vuxenutbildning. En kunskapsöversikt över aktuell forskning och utveckling samt dokumenterad erfarenhet*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654a7d/1553957912244/pdf1085.pdf>
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2011/gymnasieskola-2011> [Hämtad 19 jan 2020].
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> [Hämtad 28 dec 2018]
- Skolverket. (2012a). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Tillgänglig <file:///Users/mcali/Desktop/Bedomning-betygsa%CC%88tning-gy.pdf> [Hämtad 19 jan 2020].
- Skolverket. (2012b). *Gymnasiearbete – introduktionstext: Gymnasiearbete för högskoleförberedande examen*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/download/18.49f081e1610d8875002f93/1517837981645/Introduktionstext%20gymnasiearbetet%20h%C3%B6gskolef%C3%B6rberedande.pdf> [Hämtad 2 jan 2019].
- Skolverket. (2017). *SIRIS: Kvalitet och resultat i skolan*. Tillgänglig <http://sirir.skolverket.se/siris/f?p=Sirir:1:0> [Hämtad 10 februari, 2018]

- Skolverket. (2019). *Gymnasiearbetet i gymnasieskolan*. Tillgänglig <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasiearbetet> [Hämtad 2 jan 2019]
- Smithson, J. (2000). Using and analyzing focus groups: Limitations and possibilities, *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119.
- Ståhle, Y. (2006). *Pedagogiken i tiden: Om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*. Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences, 84. Stockholm: HLS förlag.
- Ståhle, Y., Svärden Åberg, E., & Calissendorff, M. (2019). Gymnasiearbetet och dess utmaningar för handledande lärare. I Y. Ståhle., M. Waermö., & V. Lindberg, (Red.), *Att utveckla forskningsbaserad undervisning: Analyser, utmaningar och exempel* (ss. 289–308). Stockholm: Natur & Kultur.
- Svärden Åberg, E., Calissendorff, M., & Ståhle, Y. (2018). Förberedd för högskolestudier? En studie av hur "vetenskapligt grundat arbetssätt" tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskaps-programmet. *Utbildning & Lärande*, 12(2), 1–18. ISSN: 2001–4544
- Thorsten, A., Wickman, M., Tunek, T., & Scheibel-Sahlin, M. (2019). "Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte": En studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 2(7), 6–25.
- Wennås Brante, E., & Stang Lund, E. (2017). Undervisning i en sammansatt textvärld: En intervjustudie med svenska och norska gymnasielärare om undervisning i kritiskt tänkande och kritisk värdering av källinformation, *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(7), 1–18.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods, *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127, DOI: 10.1080/07294360.2011.642845
- Österlind, E. (2008). *Gymnasieskolans projektarbetet ur ett elevperspektiv*. Rapport 6. Stockholm: Stockholms universitet.

Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning

Helena Ackesjö & Björn Haglund

ABSTRACT

The aim of this article is to contribute with knowledge about how teachers in school-age educare describe their teaching. Teachers in school-age educare move between two different value systems as they are in a field of tension between tradition and new educational policy intentions. Written reflections from 48 teachers at 31 schools in four municipalities have been analyzed based on what has been described as necessary teaching elements; *intentionality*, *interactivity* and *intersubjectivity*.

The deductive analysis resulted in four themes; *Play-oriented teaching*, *Subject-related teaching*, *Situation-based teaching* and *Value-based teaching*. The results, based on the study's analyzing concepts, show that the teacher's control is central to whether the activities that the teachers carry out can be called teaching or not. The results also show that teaching in school-age educare still centers around a historical core of play, child focus and adaptation to the situation, even though this has been supplemented with new educational policy intentions that emphasize teaching and evaluation of childrens' learning. However, the analyzes also show that teachers in school-age educare can move flexibly between the two value systems.

Keywords: school-age educare, teaching, intentionality, embedded teaching

HELENA ACKESJÖ

Fil. Dr., Docent i pedagogik
Institutionen för pedagogik och lärande
Linnéuniversitetet
E-post: helena.ackesjo@lnu.se

BJÖRN HAGLUND

Fil. Dr., Docent i barn och ungdomsvetenskap
Akademin för utbildning och ekonomi
Högskolan i Gävle
E-post: bjorn.haglund@hig.se

INLEDNING

Syftet med denna artikel är att skapa kunskap om hur lärare på fritidshem beskriver den fritidspedagogiska undervisning de bedriver på fritidshemmet och inom ramen för skolans undervisning. Uppdraget att undervisa är något som tillkommit i fritidshemmet under det senaste decenniet och det går att anta att undervisningsbegreppet ännu inte är väletablerat på fältet. Snarare har fritidshemmets verksamhet historiskt utgått från en socialpedagogisk tradition som i stor utsträckning varit centrerad runt ett omsorgsfokuserat uppdrag kombinerat med ett fokus på barns fostran och utveckling (jämför Gustafsson Nyckel, 2020; Johansson, 1984). Dagens fritidshem rör sig inom två sammanflätade värdesystem; ett system som baseras på den nordiska Educare-modellen, vilket betonar humanistiska aspekter som välmående och social utveckling, frivillighet, lek och vila (jämför Gustafsson Nyckel, 2020; Johansson, 1984; Paulsdóttir, 2012). Det andra systemet, som för fritidshemmet är betydligt nyare, betonar lärande och undervisning, obligatorium, kunskapseffektivitet och ekonomiska aspekter av utbildning (jämför Andersson, 2013; Skolinspektionen, 2010; 2018). Detta värdesystem är grundat i en utbildningspedagogisk tradition med betoning på undervisning vilket synliggörs exempelvis genom 2010 års Skollag och den revidering som gjordes 2016 av nu gällande läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2019). I läroplanen har fritidshemmets undervisningsuppdrag förtydligats och lyfts fram i ett specifikt kapitel riktat mot fritidshem. När det gäller fritidshemmet ska undervisning, enligt Skolverket (2019), ges en vid tolkning där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet Skolinspektionens granskning från 2018 visar dock att policydokumentens ökade betoning av undervisning inte har fått fäste i de undersökta fritidshemmets verksamhet. Därför anser Skolinspektionen att fritidshemmets undervisningsuppdrag behöver utvecklas och personalen på fritidshem behöver förbättra undervisningens kvalitet bland annat genom att planera sin verksamhet så att den i högre grad riktas mot uppdraget att stimulera elevernas utveckling och lärande.

Att lärare i dagens fritidshem rör sig mellan, eller inom, dessa två sammanflätade värdesystem innebär att de befinner sig i ett spänningsfält mellan tradition och nya utbildningspolitiska intentioner. Lärarna förhåller sig till det historiskt betingade och traditionella fritidspedagogiska arbetsområdet samtidigt som de anpassar sig till de utbildningspolitiska intentionerna i form av ny läroplan, nya skollagsbeskrivningar och en ny grundlärarutbildning (Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2020; Andersson, 2013; Haglund, 2015; 2016). Lärare som examineras från dagens lärarutbildning med inriktning mot arbete i fritidshem har, förutom utbildning inom området fritidspedagogik, till skillnad från personal med äldre utbildning också utbildats och fått behörighet att undervisa i ett praktiskt eller estetiskt ämne. De förväntas planera, genomföra och utvärdera undervisning, göra bedömningar och sätta betyg i årskurs 6. Denna lärargrupp får därmed en dubbel yrkesroll där balansen måste upprätthållas mellan två uppdrag som baseras på skilda kontextuella villkor; dels mot fritidshemmets traditionellt relationella och socialt orienterade verksamhet, dels mot skolans mål- och resultatstyrda undervisning (Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2020). Den nya grundlärarutbildningens utformning kan därmed tänkas utmana det historiska fritidshemmet.

Man kan ana att det är en utmaning för lärarna att föra samman de två olika systemen och att erövra undervisningsbegreppet, då detta kan kräva att lärarna också sätter sin verksamhet i ett nytt ljus. Eftersom begreppet undervisning har fått ökad utbildningspolitisk betoning är det av både vetenskapligt och praktiskt pedagogiskt intresse att dels undersöka hur fritidshemmets lärare definierar begreppet (jämför Vallberg Roth, 2016) och dels att undersöka hur undervisning genomförs och förverkligas i en fritidspedagogisk praktik. Syftet med föreliggande studie är därför att skapa kunskap om fritidspedagogisk undervisning utifrån fritidshemslärarnas egna beskrivningar. Den

forskningsfråga som guidar studien är därför *Hur beskriver och definierar lärare i fritidshem den undervisning de genomför i fritidshem och skola?*

UTBILDNING OCH UNDERVISNING

Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 3§) definieras undervisning *som sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden*. Utbildning och undervisning kan ses som sammanflätade begrepp. Dock är utbildning ett överordnat begrepp som inkluderar undervisning. Om undervisning handlar om målstyrda processer i syfte att eleverna ska lära sig något specifikt, så handlar utbildning i stort om att ”producera” en människa genom utbildning (Bloom, 1997). Oftast är det ett barn som ska formas genom utbildning och visionen om det utbildade barnet är kärnan i reformer som vill förändra utbildningen. Samhället har alltid ambitioner om vad barnet ska bli i form av ”utbildat subjekt” och dessa är formulerade i diverse policydokument avsedda att styra och påverka utvecklingen i utbildningssystemet (Ackesjö & Persson, 2020; Holmberg, 2018). Utbildning förstås då som ett instrument för att förändra och utveckla samhället, och de som ska utbildas, i en viss riktning (Rickardsson, 2010). Förändringar i utbildningssystemet, såsom en tydligare utbildningspolitisk diskurs riktad mot fritidspedagogisk undervisning kan då förstås från två sammanflätade perspektiv: beskrivningar av subjektet (barnet) som relateras till den politiska viljan att förändra/bevara skolan och beskrivningar av skolan som relateras till den politiska viljan att skapa ett nytt subjekt (jfr. Ackesjö & Persson, 2020).

Undervisning handlar om organiserat lärande och är en aktivitet som genomförs av någon med tydliga och medvetet valda metoder utifrån ett medvetet valt innehåll – som någon annan kan tänkas lära sig något av (Kroksmark, 1997) och därför står undervisning i sin mest allmänna betydelse alltid i relation till lärande. Lärande är dock inte detsamma som undervisning (Säljö, 2014). Undervisning syftar alltid till lärande men lärande kan ske utan undervisning. Även om undervisning planeras utifrån läroplan och andra policydokument samt organiseras och genomförs för att skapa villkor för lärande skapar undervisning inte lärande i kausal mening. Undervisning handlar om att rekonstruera kunskap vilket sker genom att läraren omvandlar kunskap till ett undervisningsinnehåll tillsammans med elevgruppen genom gemensamt (åter)skapande och (åter)upptäckande (Carlgren, 2015). Undervisning kräver därför samspel och aktiv agerande från den som undervisar och bör därmed beskrivas med hjälp av begrepp som samspel, intentioner och utvalt stoff (a.a.).

Enligt Håkansson och Sundberg (2012) är kvalitativt god undervisning välorganiserad, planerad och reflekterande och grundas i lärarens ämneskunskaper. Undervisningen förutsätter förståelse för de lärandes olika utvecklingsbehov och bedrivs varierande, utmanande och inspirerande genom ett medvetet urval av innehåll som eleverna förväntas lära. Klassrumsforskning visar hur lärares arbete varierar i relation till olika didaktiska val, bland annat utifrån vilka arbetsformer som bedöms som lämpliga (jämför Brown & Atkins; 2011; Granström, 2020; Liberg, 2017). Forskning riktad mot olika aspekter av undervisning inom ramen för den obligatoriska skolverksamheten är omfattande och kan exempelvis åskådliggöras genom den mängd ”handbooks” som riktats till undervisningsområdet. Däremot saknas forskning som specifikt definierar och analyserar fritidspedagogisk undervisning.

Det finns en relation mellan undervisning och fostran inom institutionaliserad verksamhet, den utbildningsverksamhet som bedrivs i skolan är enligt Uljens (1997) både undervisande och fostrande. Det är dock svårt att skilja mellan undervisning och fostran. Att göra en sådan skillnad skulle kunna

vara en extra utmaning för lärare på fritidshemmet, där social utveckling och värdegrundsarbete av tradition har varit centralt. Fostran handlar om att integreras in i samhällets kultur samt värde- och normsystem (Hansén, 1997). Sommer (1997) definierar fostran som att lära barnen att orientera sig i världen eftersom barn inte föds med moral, värderingar, värden, normer och kunskap om de sociala reglerna. Vuxnas roll är att assistera barnet när de ska tillägna sig moraliska och sociala orienteringskartor och begreppen fostran refererar till denna process. I linje med detta är fostran enligt Hansén (1997) riktad mot hela människan medan undervisning riktas mot specifika områden och funktioner. Undervisning och fostran är två oskiljbara begrepp samtidigt som fostran också kan betraktas som en överordnad och icke ämnesanknuten process till skillnad från undervisning (a.a.).

UNDERVISNING I FRITIDSHEM

Som tidigare nämnts befinner sig fritidshemmet i ett spänningsfält mellan nyare statliga utbildningspolitiska intentioner och den historiska socialpedagogiska traditionen (jämför Haglund, 2016). Detta beskrivs av Holmberg (2018) som att fritidshemmet har gått från en fostran- och omsorgstradition till en verksamhet som numera beskrivs med ”skolbegrepp som utbildning, undervisning och målstyrning” (a.a. s. 23). Detta innebär också att fritidshemmets undervisning förväntas bidra till att eleverna uppnår läroplanens kunskapsmål för den obligatoriska skolan (Ackesjö, Berggren, Dahl, Ellborg, Friman & Koskenkorva, 2017; Falkner & Ludvigsson, 2016). Denna förskjutning bidrar till att lärare på fritidshemmet kan mötas av motstridiga förväntningar både från skola (att fritidshemmet ska komplettera och kompensera), från hemmet (att fritidshemmet ska bidra med omsorg och trygghet) och samhället (att fritidshemmet ska fostra samhällsmedborgare). Dessa förväntningar kallar Saar, Löfdahl och Hjalmarsson (2012) för ett tredubbel korsdrag.

Med utgångspunkt i skolundervisningen som norm illustreras undervisning ofta av en lärare som förmedlar och lär ut och elever som lär in. Boström, Hörnell och Frykland (2015) menar att fritidshemmet däremot domineras av informella lärprocesser där undervisning inte framträder på samma tydliga sätt som i skolan. Eftersom undervisningen i fritidshemmet ska ta sin utgångspunkt i elevernas intressen, behov och erfarenheter (Skolverket, 2019) kan det som sker bli svårare att observera. Enligt Orwehag (2020) är det i skolans värld ”förhållandevis enkelt att skilja det som kan definieras som undervisning – det som pågår under lektionstid – från det som inte är undervisning, nämligen raster.” (s. 144). För fritidshemmets del, hävdar Orwehag, finns inte samma tidsmässiga och rumsliga uppdelning, och definitionen av undervisning på fritidshemmet knyts snarare till lärarens förhållningssätt i olika situationer.

Det saknas i hög grad forskning som fokuserar hur undervisningen realiseras i fritidshemmet. Haglund och Petersons (2017) forskning visar precis som Lagers (2018) att fritidshemsverksamheten omfattar många olika fokus; som välmående och social utveckling, lek och vila och lärande, kunskap och undervisning. Jonsson och Lillvist (2019) riktar intresset mot didaktik och didaktiska frågeställningar, vilket tidigare inte fokuserats i fritidshemsforskningen. Resultaten antyder att de nya läroplansskrivningarna för fritidshem i någon mån har påverkat innehållet i verksamheten. Några studier har också intresserat sig för elevernas lärande i verksamheten (Hansen Orwehag, 2012; Jensen, 2011; Johansson, 2011; Saar et al., 2012) men dessa studier genomfördes innan läroplanen reviderades och fritidshemmets undervisningsuppdrag förtydligades.

Även i förskolan är undervisningsbegreppet tämligen nyintroducerat och den forskning som finns publicerad visar att det finns en stor variation i hur förskollärare och förskolechefer betraktar och använder begreppet. En del hävdar att det inte används alls medan andra menar att undervisningen

riktas mot mätbart lärande eller att undervisningen baseras på vetenskap eller beprövad erfarenhet (Vallberg Roth, 2018). Sheridan och Williams (2018) beskriver undervisning i förskolan som relationell, interaktiv och kommunikativ och handlar om att rikta någons eller någras uppmärksamhet mot ett gemensamt innehåll. Framför allt beskrivs förskoleundervisningen som flexibel; det handlar om målstyrda processer som kan vara både planerade och spontana, som baseras både i omsorg och i lärande och som betonar barns delaktighet. Denna flexibilitet leder till att undervisning kan pågå i alla vardagliga situationer. Dahlgren (2017) använder begreppet inbäddad undervisning för att beskriva hur ett innehåll, utifrån barnens och pedagogernas vardagliga interaktion kan ge möjligheter att lära spontant. Inbäddad undervisning definieras som ”undervisningsstrategier införlivade i vardagliga förskoleaktiviteter och rutiner, som exempelvis lek eller måltider” (a.a. s. 206).

Undervisning kan utifrån ovan redovisad forskning förstås på olika sätt utifrån olika verksamheters villkor och läroplansstyrda uppdrag. En utgångspunkt för denna artikel är att fritidspedagogisk undervisning, på samma sätt som i andra utbildningskontexter, syftar till lärande för någon annan, är planerad, leds av en lärare och utgår från ett medvetet valt innehåll som bearbetas med hjälp av olika metoder. Dock är det möjligt att metodarsenalen och formerna för undervisning i olika avseenden skiljer sig åt mellan olika pedagogiska kontexter. Syftet med föreliggande studie är därför att skapa ny kunskap om fritidspedagogisk undervisning utifrån lärarnas egna beskrivningar.

TEORETISK TOLKNINGSRAM

För att göra det möjligt att tematisera och definiera den undervisning som bedrivs på fritidshem är val av analysverktyg väsentligt. Tolkningsramen utgår från didaktisk teori, då denna möjliggör utvärdering av undervisning samt identifiering av undervisningsmodeller (Uljen, 1997). Vi väljer att betrakta undervisning i enlighet med Uljen (1997) definition, det vill säga som en process där avsikt, handling och reflektion ingår. I navet av undervisningssituationen finns det pedagogiska mötet mellan lärare och elev vid vilket lärarens avsikter och handlingar möter elevens avsikter och handlingar (Krokmark, 2000). Analyserna i denna studie utgår från det som Krokmark (1997) beskriver som de nödvändiga undervisningselementen; *intentionalitet*, *interaktivitet* och *intersubjektivitet*. Analysen blir därmed deduktiv och begreppsanvändningen begränsar således vad som utifrån just dessa ställningstaganden är möjligt att beskriva som fritidspedagogisk undervisning.

Intentionalitet innebär att undervisningsaktiviteten är riktad, målbestämd och i regel baserad på någon form av planering i förhållande till ett undervisningsinnehåll. För att den verksamhet som bedrivs ska kunna betraktas som undervisning bör den vara avsiktlig och den ska också utvärderas (Uljen, 1997). Den intentionella aspekten av undervisning beskrivs av Krokmark (1997) som att det finns (kunskaps-)mål som är kända för alla inblandade och som det går att utvärdera mot. Läraren riktar elevernas uppmärksamhet mot det som ska läras och hur den lärande bör förändra sitt sätt att förstå eller utföra något specifikt (Krokmark, 1997). Undervisning kan då förstås som ett intentionellt förfarande som syftar till att utveckla förståelse.

Undervisningens innehåll bearbetas i *interaktion* i olika former och på olika sätt, exempelvis genom att tala, lyssna och/eller göra och sker därmed i ett växelspel, ett möte mellan lärare och elev där en pedagogisk relation skapas beträffande det innehåll som fokuseras och läroplanens utformning (Kansanen, 2000; Krokmark, 1997). Kopplingen mellan intentionaliteten och den interaktion som uppstår i undervisningssituationen är därmed att lärarens intentioner skapar en riktning i den interaktion som då uppstår. Detta beskrivs av Pramling, Wallerstedt, Lagerlöf, Björklund, Kultti, Palmér, Magnusson, Thulin, Jonsson och Pramling Samuelsson (2018):

The intention of teaching implies that there is – metaphorically speaking – a direction in the interaction; the intention is to make someone aware of, or able to do, something he or she has not been, or been able to do, before (s. 21).

Intersubjektivitet innebär att individer lär i sociala samspel med varandra snarare än isolerat i det egna medvetandet. Intersubjektiviteten upprätthålls genom olika slags kommunikativa relationer mellan subjekt (Bengtsson, 2005). Kommunikation innebär dock inte nödvändigtvis att de som kommunicerar förstår varandra. Det finns, som Pramling och Wallerstedt (2019) hävdar, “...an inherent tension between participants making attempts to coordinate their communicative efforts – that is, establish temporarily sufficient intersubjectivity – and different understanding among them” (a.a. s. 71). Intersubjektivitet handlar utifrån detta perspektiv därför om hur de involverade deltagarna försöker att etablera en gemensam förståelse för det som diskuteras eller görs för att de ska kunna koordinera sina handlingar i den gemensamma aktiviteten.

I föreliggande artikel blir dessa tre begrepp viktiga analysverktyg. *Intentionalitet* fokuserar lärarens avsikter med ett visst undervisningsinnehåll där undervisningsinnehållet behandlas genom olika former av *interaktion* mellan lärare och elever och mellan elever. För att interaktionen och den kommunikation som skapas ska bidra till ökad kunskap, kompetens och förståelse krävs *intersubjektivitet*, det vill säga att deltagarna koordinerar sina handlingar i en ömsesidig dialog där de bekräftar varandras handlingar och även tillåter sig att påverkas av dessa.

GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

Materialet som har analyserats i denna artikel består av skrivna svar på följande uppmaning: När, var, hur och om vad undervisar du? Resonera om vad undervisning kan vara, vad du undervisar om och varför du väljer just detta innehåll. Beskriv hur din undervisning går till (ge illustrerande exempel!), var du befinner dig när du genomför din undervisning och när på dagen undervisningen sker. Uppmaningen att skriva 1/2 till 1 A4-sida med individuella reflektioner kring ovanstående frågor skickades ut till 76 lärare i fritidshem på 31 skolor i fyra kommuner/stadsdelar, vilka alla var en del av det pågående forsknings- och utvecklingsprojektet Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag¹. Alla deltagande lärare hade behörighetsgivande utbildning för arbete i fritidshem och arbetslivserfarenheten inom gruppen sträcker sig från några månader (nyutexaminerade lärare) till flera decennier (fritidspedagoger med examen från 1980-talet). I denna text kallas alla lärare i fritidshem oavsett vilken utbildningsbakgrund de har. Noterbart är att frågorna ovan inte specifikt handlar om undervisning i fritidshem. Uppdraget lärarna fick var att beskriva sin undervisning utan att styra det till en specifik kontext. De inkomna reflektionerna innehåller därmed beskrivningar om fritidspedagogisk undervisning på fritidshemmet, före och efter den obligatoriska skoldagen, men också om fritidspedagogisk undervisning under skoltid. En fördel med att samla in skriftliga reflektioner är att deltagarna har möjlighet att fundera igenom frågorna och formulera sig individuellt innan svar skickas in. En annan fördel är att fler respondentsvar kan genereras än vid exempelvis intervjuer, där tidsåtgången är en begränsande faktor. En nackdel med skriftliga anonyma svar är att följdfrågor inte kan ställas. En annan nackdel är att en del av svaren som skickas in kan vara väldigt korta och fragmentariska.

För att samla in lärarnas reflektioner användes programmet Sunet Survey. Frågorna mejlades ut till deltagarna tillsammans med en individuell inloggning till programmet. Proceduren följde Vetenskapsrådets etiska principer (2017) och innebar i korthet att deltagarna informerades om pro-

jektet och att de hade möjlighet att avstå från att skicka in sina reflektioner. Deltagarna gavs möjlighet att skicka in sina reflektioner under 10 dagar. Efter 7 dagar skickades en påminnelse till de som ännu inte hade skickat in reflektionerna. Då tidsperioden var slut hade reflektionstexter från 48 av de 76 deltagande lärarna kommit in vilket genererade en svarsfrekvens på 63%. Alla svar har anonymiserats.

I analysen användes svar från samtliga ställda frågor. Analysarbetet har dels inspirerats av Vallberg Roths (2016) studie om undervisning i förskolan där ordfrekvensanalys används och dels av Braun och Clarke (2006) samt Braun, Clarke, Hayfield och Terrys (2019) beskrivning av tematisk analys (TA). Enligt Braun med flera (2019) är det möjligt att genom TA adressera frågor om och beskrivningar av specifika grupperns levda erfarenhet, beskriva olika faktorer som influerar och/eller kontextualiserar specifika processer eller fenomen, identifiera åsikter om och undersöka mönster av mening som omger specifika fenomen. TA beskrivs som ett tillvägagångssätt i flera steg och betonar bland annat *familiarization* (göra sig bekant med materialet), *generating codes* (koda det empiriska materialet), *constructing themes* (skapa potentiella teman) samt *revising* och *defining themes* (renodla och eventuellt omdefiniera kärnan i de tematiska områdena). Tillvägagångssättet är inte strikt linjärt utan snarare en reflexiv och böljande process (Braun m.fl., 2019). Vår analysprocess har inspirerats av den tematiska analysen, och beskrivs i det följande.

Inledningsvis genomfördes flera läsningar av reflektionstexterna i syfte att göra oss familjära med dem. Vid läsningarna gjordes även anteckningar i marginalerna för att markera intressanta ingångar i materialet. Sedan gjordes en mer systematisk läsning där återkommande mönster och mening identifierades och sedan formades till kluster. De mest återkommande begreppen inom varje kluster räknades sedan genom användningen av "Find"-funktionen i Word (se tabell 1). Denna ordfrekvensanalys bidrog med att induktivt kunna säkerställa de största tematiska områdena i lärarnas skriftliga beskrivningar och att etikettera dessa. Genom ordfrekvensanalysen kunde dessutom de tematiska områdenas kärnor identifieras och renodlas. Ett exempel är hur begreppen *situationsstyrt*, *intresse*, *ständigt*, *överallt* och *fånga* tillsammans skapade temat vi valde att kalla *Situationsstyrd undervisning*. Efter ordfrekvensanalysen analyserades de tematiska områdena deduktivt utifrån de teoretiska begreppen *intentionalitet*, *intersubjektivitet* och *interaktivitet* då dessa element, utifrån vår teoretiska tolkningsram, anses nödvändiga för att de beskrivna aktiviteterna ska kunna karaktäriseras som just undervisning. Slutligen skrevs temana fram i resultatavsnittet i enlighet med Braun och Clarkes (2006) modell. De citat som inkluderats i resultatavsnittet har valts ut på grund av att de är särskilt belysande och illustrativa för de tematiska områden som identifierats. I detta arbete säkerställdes också att forskningsfrågan var besvarad och att resultaten validerades i relation till tidigare forskning.

RESULTAT

I det följande presenteras det tematiserade resultatet. I presentationen belyses temana med hjälp av de analytiska begrepp som fokuserats. De teman som konstruerats är *Lekinriktad undervisning*, *Ämnesrelaterad undervisning*, *Situationsstyrd undervisning* och *Värdegrundsrelaterad undervisning*. I tabellen nedan beskrivs de ord som informanterna använde för att beskriva sin undervisning. Tabellen visar också de slutliga teman som skapades.

Tabell 1. Ordfrekvens och konstruerade teman

Vanligt förekommande ord	Antal	Teman som skapas	
Lek -ar, -ande, -fyllt	112	Lekinriktad undervisning (155 ord)	
Rast -verksamhet, -en, -aktiviteter	43		
(Skol-)Ämne -n, -t, -na, -sspecifika	17	Ämnesrelaterad undervisning (77 ord)	
Idrott -shall(en), -en, -slärare	17		
Bild -lärare -lektion	9		
Musik -lärare	2		
Hemkunskap	1		
Natur	7		
Matematik, matte	13		
Språk -lig, -utv, -et	11		
Intress -e, -en, -esserar	17		Situationsstyrd undervisning (51 ord)
Situationsst -yrt, -yrda, -yrd	14		
Ständ -igt	8		
Överallt	1		
Fånga -s, -r, -ade,	11		
Soci -ala samspelet, -al kompetens	14	Värdegrundsrelaterad undervisning (27 ord)	
Relat -ion, -ioner, -ionsskapande	13		

I tabellen återfinns de mest vanligt förekommande orden. Dessa har räknats, tematiseras och presenteras här i storleksordning. Vanligast förekommande är beskrivningar av lek i samband med utvistelse, raster och upplevelser (155 ord). Därefter följer beskrivningar av undervisning relaterad till kursplanestyrd ämnen (77 ord). Det tredje största temat är den situationsstyrda undervisningen som sker "ständigt och överallt" (51 ord) och det minsta temat räknat till antal ord är den värdegrundsrelaterade undervisningen (27 ord). I det följande beskrivs innehållet i de olika temana med stöd i respondenternas reflektioner. Innehållet analyseras med hjälp av studiens analysverktyg.

Lekinriktad undervisning

Inom detta tema samlas lärarreflektioner där leken får stor plats. Vi har valt att lyfta fram rastverksamheten som *ett* avgränsat område inom en lekinriktad undervisning då detta är ett område som är frekvent återkommande i lärarnas texter. I det följande utdraget beskrivs ett exempel på rastverksamhetens utgångspunkter:

På den skola jag jobbar på så har vi en rastverksamhet där vi "skolgårdslärare" skapar lekmiljöer där eleverna får möjlighet att välja vad de vill göra just då. Det finns även en bod med saker som eleverna får låna olika saker exempelvis bollar, stylvor, spel rockringar med mera. Vi erbjuder styrda aktiviteter varje rast med olika teman som

rörelse, balans och ”kluringar” där eleverna kan komma om de vill. Vi har även på musik [i högtalare på skolgården] olika raster men inte alla för att det ska passa inriktningen på vad för slags aktivitet som erbjuds. Under rastverksamheten undervisar jag eleverna med styrda aktiviteter där eleverna tränar på att leka och spela i olika former.

I reflektionen ovan beskrivs ett speciellt undervisningsansvar för elevernas raster under skoltid. Detta ansvar betonas genom att läraren ger sig och sina kollegor en definition, ”skolgårdslärare”. De aktiviteter som erbjuds varierar och bygger dels på elevernas intressen och fria val och dels på styrning från lärarna. Gemensamt för aktiviteterna, oavsett om de styrs av eleverna eller lärarna, är att de verkar baseras på ett frivilligt deltagande vilket också är en av utgångspunkterna i de styrdokument som reglerar innehållet på fritidshemmet.

I flera av reflektionerna av undervisning under skoltid då eleverna har rast beskrivs liknande förhållningssätt; frivillighet integreras med en delvis traditionell lärarroll där åtminstone delar av innehållet planeras och styrs av läraren i syfte att utveckla olika (nya) kompetenser. Andra reflektioner ger exempel på aktiviteter som syftar till att skapa motivation, självförtroende och trygghet hos eleverna vilket antyder att undervisningen är riktad till omsorgsinriktade mål. I vissa fall, som i det följande, förankras reflektionerna även till aktuella styrdokument:

Rasten handlar mycket om samarbete, kommunikation, lek, rörelse och att fånga elevers intressen. Alla dessa finns i fritidsverksamheten också men där [på rasten] utgår vi från de sju förmågorna i kap 4.

Reflektionerna beskriver ett fokus på kommunikation, rörelse och lek samt betonar dessutom vikten av elevernas samarbete. Dessa utgångspunkter beskrivs som betydelsefulla i läroplanens fjärde kapitel, som riktar sig specifikt till fritidshemmets verksamhet, men fungerar också här som förutsättningar för den rastverksamhet som bedrivs under skoltid.

Den lekinriktade undervisningen, här beskriven i form av rastverksamhet, kan utifrån studiens teoretiska begrepp analyseras som en tydlig undervisningsverksamhet. Den uppvisar en *intentionalitet*, det finns en riktning mot utveckling och en avsikt att utveckling och lärande ska ske (att ta instruktioner, socialt samspel osv), det finns ett planerat undervisningsinnehåll och läraren riktar uppmärksamheten mot det lärande som ska ske. Samtidigt varierar undervisningen mellan att vara obligatorisk och styrd av läraren och att vara frivillig för eleverna och/eller styrd av eleverna. Undervisningen är handlingsorienterad, vilket indikerar *interaktivitet*. Undervisningen på rasten sker i ett växelspel mellan lärare och elever där planeringen och genomförandet hämtar näring från läroplansskrivningar. I empirin ser vi också ett växelspel mellan att möta elevernas egna intressen och att som lärare styra undervisningens innehåll. I rastverksamheten verkar dessa två olika utgångspunkter integreras. I beskrivningarna finns även indikationer på *intersubjektivitet*, undervisningen sker i kommunikation och det skapas något gemensamt. Man samlas runt en gemensam aktivitet och deltar i ett socialt sammanhang.

Ämnesrelaterad undervisning

Det näst största temat som framträder är den ämnesrelaterade undervisningen. Denna typ av undervisning kan ske både i skolans undervisning under skoldagen och på eftermiddagen i fritidshemmets verksamhet och grundas antingen i skolans kursplaner eller i fritidshemmets centrala innehåll. Som exempel beskriver lärarna hur projekt från skoldagens historie-undervisning flyter över till fritidshemsverksamheten, hur man undervisar i språkutveckling på fritidshemmet, hur man arrangerar

för utedagar i skogen med målorienterat naturorienterande och/eller matematiskt fokus och hur man undervisar i praktiskt/estetiska ämnen:

Jag undervisar bild både under skoltid och på fritids. Jag planerar och förbereder undervisningen för halvklass och på fritids för tvärgrupper eller de som vill. /---/ Eleverna provar på olika skapande material, tränar sin finmotorik och fantasi. Undervisningen pågår i ett grupprum eller ateljén på fritids eller i klassrummet.

Genom den senaste lärarutbildningsreformen blir lärare i fritidshem behöriga att undervisa i ett praktiskt-estetiskt ämne som exempelvis bild. I citatet ovan beskrivs undervisningen i ämnet ske både under skoltid och under fritidshemstid. Utifrån citatet så förefaller undervisningen gå till på liknande sätt i båda verksamheterna med den skillnaden att undervisningen under fritidshemstid baseras på frivillighet.

Även i följande reflektion beskrivs undervisning som flyter över från skolan till fritidshemmet och som sker med ett likartat innehåll i båda verksamheterna:

Under skoltid arbetar vi i grupper med de olika planeterna i vårt solsystem. På fritids "bygger" eleverna vårt solsystem genom att skapa planeter, sol och måne. Detta sker i samma "planetgrupper" som under skoltid. Utifrån de diskussioner som dyker upp under arbetets gång tar elever tillsammans med fritidspedagoger reda på mer om rymden. De läser fakta, tittar på filmer och skapar vidare som t.ex. rymdfärder och avbildar sig själva som astronauter.

Här ges en bild av hur eleverna engageras i undervisningen under skoltid och att denna undervisning fortsätter under fritidshemstid, i samma grupper som under skoltid, fast då mer i form av praktiskt inriktat arbete i form av att exempelvis skapa/tillverka himlakroppar. Samtidigt ges de också tillfälle att tillsammans med fritidspersonalen ta reda på fakta och på olika sätt fortsätta fördjupa sina kunskaper. På detta vis flyter skolans undervisning över till fritidshemmets verksamhet. I empirin finns även exempel på hur skolor har fokuserat ett specifikt skolgemensamt utvecklingsområde som även involverar fritidshemmet:

Skolans målområde är språkutveckling och formativt arbetssätt och det arbetar vi med även i fritidshemmets undervisning. På vår avdelning har vi aktiviteten "Berättartronen" där eleverna får tillfälle att utifrån ett tema som tex boktips berätta och tala inför sina kamrater. I våra aktiviteter talar vi ofta om vad (är det vi ska lära), hur (lärt vi det - aktiviteten) samt varför (ska vi göra det) för att eleverna ska se syfte och lärande med det vi gör på fritidshemmet. Vi talar också om hur det blev (utvärdering).

Att utveckla elevernas språkliga förmåga beskrivs som ett gemensamt målområde för hela denna skola. Språkliga kompetenser är sedan länge en del av skolans kunskapsområde men i den reviderade läroplanen betonas att elevens språkutveckling och kommunikation är ett centralt innehåll även för fritidshemmet. Läroplanens starka betoning av språkliga förmågor som en del av fritidshemmets undervisning kan förstås som ett sätt att anknyta och betona fritidshemmets innehåll och roll att fungera som en utbildningsinstitution.

Inom detta tema får den undervisning lärarna beskriver ett innehåll som kan bidra till att de begreppsliga utgångspunkterna för vad undervisning är blir tydligt. I beskrivningarna är *intentionaliteten* tydlig, undervisningen syftar till kunskapsutveckling, den är på förhand planerad, riktad och

målbestämd. Den undervisning som beskrivs anknyts ofta till läroplanens skrivningar. Lärarna riktar elevernas uppmärksamhet mot det som ska läras.

Vissa av reflektionerna antyder undervisning som särskiljs från skolans undervisning. Exempelvis kan berättartronen ses som en specifik aktivitet som genomförs på fritidshemmet utifrån det skolgemensamma övergripande målet men även som specifik undervisning på fritidshemmet som utgår från de förmågor som anges i läroplanens kapitel 4. Här anges också en tydlig didaktisk tanke med innehållet då det blir synligt vad innehållet i undervisningen handlar om, hur innehållet ska behandlas samt varför innehållet tas upp. Dessutom anges utvärdering av den undervisning som genomförts som betydelsefull. Andra beskrivningar antyder en undervisning som ”flyter över” från skolan till fritidshemmet där exempelvis arbetet med solsystemets planeter påbörjas i skolan och som sedan fortsätter på fritidshemmet.

Reflektionerna indikerar att undervisningen baseras på *intersubjektivitet*, undervisningen sker i dialog och samspel mellan lärare och elever. I en del fall (exempelvis i planetgrupperna) beskrivs intersubjektiviteten och samspelet tydligare än i andra (exempelvis berättartronen). *Interaktiviteten* illustreras genom att undervisningen verkar vara handlingsinriktad och av praktisk karaktär. I arbetet med planeterna indikeras att fritidshemmet kompletterar skolan genom att föra in praktiska och skapande inslag. Undervisningen skapas i ett växelspel mellan elever, lärare, innehållet och läroplanen där alla delar verkar lika synliga.

Situationsstyrd undervisning

En annan stor del i lärarnas reflektioner ägnas åt undervisning som vi väljer att kalla för situationsstyrd. Denna är inte planerad i förväg utan kan uppstå i vardagliga situationer och i olika sammanhang:

Fritidshemmets lärande är situationsbaserat där undervisning sker i både formell och informell form... Undervisningen kan ske ”när som helst” på fritidshemmet genom styrda aktiviteter och vardagliga händelser. Där tror jag att det finns en säregenskap hos Lärare i fritidshem nämligen förmågan ”att fånga lärandet i farten” som inte är planerad. /---/ Som lärare i fritidshem så behöver jag läsa av situationer i undervisningen, om jag behöver delta själv, vara nära eller ta några steg tillbaka för att inte påverka lärandesituationen för mycket.

I reflektionen ovan beskrivs hur den situationsstyrda undervisningen kan ske både inom ramen för planerad undervisning, i form av formella lärandesituationer, och mer informella situationer där undervisningen inte är planerad i förväg. Förmågan att *fånga lärandet i farten* beskrivs som framträdande för den specifika professionen och innefattar att i en vardaglig situation kunna uppmärksamma och identifiera något som kan användas för att utveckla någon typ av kompetens eller kunskap hos eleverna. Samtidigt reflekterar respondenten också över vilka professionella kunskaper som blir viktiga, det vill säga förmågan att utifrån sitt yrkeskunnande bedöma hur olika situationer kan förstås och vilket förhållningssätt eller position som ska antas för att undervisningen ska förlöpa på ett optimalt sätt. På samma vis betonar respondenten bakom följande reflektion hur den enskilde läraren måste förhålla sig till de situationer som plötsligt uppstår för att kunna omvandla dem till undervisningssituationer:

För mig är undervisning någonting som fortgår hela tiden i alla situationer. Det är en process som måste ligga latent i bakhuvudet hos dig som pedagog när du befinner dig

i elevgruppen. För jag anser att även i de allra simplaste situationer uppstår undervisningssituationer där du som pedagog kan utnyttja situationen för att skapa en undervisningsmöjlighet.

Vad som också framgår i reflektionen är att undervisning i någon mening alltid är möjlig och att undervisning egentligen är något som på så vis ständigt pågår. Att *fånga lärandet i farten* beskrivs som ett signum för fritidspedagogisk verksamhet, och det återkommer i många av lärarnas berättelser. Den situationsstyrda undervisningen har dock relativt låg grad av *intentionalitet*. Även om den riktar mot och syftar till utveckling och lärande, är den inte på förhand vare sig planerad eller specifikt målbestämd. Här finns ingen definierad avsikt och inga kända och på förhand formulerade lärandemål för undervisningen, även om läraren har möjlighet att omvandla situationen och rikta uppmärksamhet mot ett lärande som formuleras i stunden. Även om intentionaliteten kan tolkas vara svag så är *intersubjektiviteten* ofta stark. Den situationsstyrda undervisningen sker ofta i ett socialt sammanhang och i kommunikation mellan läraren och eleven/eleverna. Men läraren kan också, som i den första reflektionen ovan, ta ett steg bakåt för att *inte* påverka situationen. Därmed är det svårt för läraren att i den situationsstyrda undervisningen utmana eleverna vidare i lärandeprocessen. Det är dessutom inte säkert att denna undervisning når alla, eller ens flertalet, elever. Ofta sker den situationsstyrda undervisningen i stunden och med en begränsad grupp elever. Även *interaktiviteten* indikeras i dessa beskrivningar. Undervisningen som sker är handlingsorienterad för de som deltar, den är vanligen elevorienterad och styrs av elevernas frågor och/eller intressen, och sker därmed i ett växelspel mellan den som undervisar och den som lär. Däremot är inte alltid kopplingen till det som ska läras och läroplansmålen tydlig inom den situationsstyrda undervisningen. Detta gör att denna undervisning, utifrån vårt analysverktyg, blir teoretiskt svag och att målet med undervisningen, det som förväntas läras, riskerar att gå de specifika eleverna förbi. Dilemman kan också uppstå i utvärdering av den situationsstyrda undervisningen när inget syfte och mål finns formulerat.

Värdegrundsrelaterad undervisning

Det minsta temat, räknat till antal ord i ordfrekvensanalysen, är den undervisning som riktar sig mot sociala regler och kamratskap och som är baserad på ett värdegrundsrelaterat innehåll. Denna undervisning beskrivs förekomma såväl under skoltid som i fritidshemmets eftermiddagsverksamhet. Den följande reflektionen fokuserar på värdegrundsrelaterad undervisning, styrd av läroplanens intentioner och genomförd inom ramen för skolans verksamhet:

Jag har undervisning i halvklass under skoldagen där jag arbetar med de sociala målen som vi har tagit fram på våra skolor. Målen utarbetade från Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet första och andra kapitel som handlar om värdegrunden och normer. Vid dessa undervisningstillfällen startar jag oftast med en presentation av målet med uppgiften i hel grupp och därefter delar jag in eleverna i mindre grupper. Grupperna konstruerar jag utifrån att optimera det kollegiala lärandet. Min roll blir att stötta grupperna och utmana deras tankebanor genom att ställa frågor. Ett exempel är att eleverna säger att alla måste vara snälla, min fråga blir då vad betyder det att vara snäll? Jag backar ett steg och lyssnar. Ofta handlar det om att man inte ska slåss och att alla får vara med. Mitt nästa steg kan då vara att problematisera att alla ska vara med. Betyder det att den som får vara med kan bestämma och ändra på reglerna i leken? I slutet på undervisningstillfället samlar jag eleverna och de får presentera sitt arbete och vad de kommit fram till.

De innehållsliga aspekterna förankras i läroplanens uppdrag och det undervisningsinnehåll som beskrivs handlar om elevers och lärares gemensamma tillvaro i skolan. Reflektionen beskriver en på förhand planerad undervisningsstruktur som innefattar olika steg; uppstart av undervisningen där undervisningsmålen presenteras, en förplanerad gruppindelning där mindre grupper ska interagera muntligt samt, avslutningsvis, en återsamling där grupperna presenterar innehållet och resultatet av sina diskussioner för varandra. I några reflektioner beskriver respondenterna hur den värdegrundsrelaterade undervisningen sker under fritidshemstid:

Jag jobbar mycket med elevinflytande. Eleverna får redan i förskoleklass börja med att leda fritidshemsmöten med hjälp av en pedagog. Eleven öppnar möten, tar upp frågor och delar även ordet. Den vuxne är sekreterare i förskoleklassen. /---/ Värdegrunden kommer naturligt in i diskussionerna. Syftet är att eleverna ska på ett demokratiskt sätt kunna diskutera och komma fram till egna lösningar samt förstå att de formar sin egen fritidshemsverksamhet.

Citatet betonar vikten av värdegrundsrelaterat innehåll i form av elevinflytande och diskussioner baserade på demokratiska lösningar. Genom specifika möten ges eleverna möjlighet att diskutera, ansvara för och påverka fritidshemmets innehåll. Målsättningen med undervisningen verkar dels vara att undervisa eleverna kring hur ett demokratiskt arbetssätt fungerar och dels att synliggöra för dem att de har möjlighet att agera och att deras ageranden möjliggör både kontinuitet och förändringar av fritidshemsverksamhetens innehåll.

Den ovan beskrivna värdegrundsrelaterade undervisningen indikerar, enligt studiens teoretiska definitioner, *intentionalitet*, eftersom den syftar till kunskapsutveckling och har tydliga lärandeavsikter. Undervisningen är planerad, riktad och målbestämd i förhållande till ett på förhand givet innehåll vilket, utifrån de beskrivna citaten, riktar sig till normer som fokuserar vikten av samarbete, relationer, inflytande och demokratiska frågor. Det finns också en *interaktivitet* beskriven i lärarnas berättelser som indikerar ett växelspel mellan elever, lärare och innehåll. Målen är tydligt formulerade och i ett fall anknyts även explicit till läroplanens värdegrundsskrivningar. I beskrivningarna betonas även *intersubjektivitet*, då undervisningen sker i kommunikation på en social arena och baseras på att bygga något gemensamt vilket kan beskrivas som en ”Vi-känsla”. För att uppnå detta behövs gemensamt överenskomna regler som blir styrande för hur kommunikationen mellan eleverna, både i skolan och på fritidshemmet, gestaltas.

DISKUSSION

I denna artikel har fritidshemslärares reflektioner om den undervisning de bedriver analyserats med hjälp av begreppen intentionalitet, interaktion och intersubjektivitet. Reflektionerna illustrerar att dessa tre undervisningselement (Kroksmark, 1997; 2000) förekommer i varierande grad i den undervisning som beskrivs. I detta avslutande avsnitt diskuteras resultaten utifrån rubrikerna: *Intentionalitet och lärares styrning*, *Fokus i undervisningens innehåll* samt *Inbäddad undervisning*.

Intentionalitet och lärares styrning

Utifrån studiens analysverktyg är lärarens styrning central för om de aktiviteter som lärarna genomför kan kallas undervisning eller inte. Enligt den teoretiska tolkningsramen krävs att samtliga element (intentionalitet, interaktion och intersubjektivitet) inkluderas i det som genomförs för att detta ska kunna betraktas som undervisning (Kroksmark, 1997). Dessutom vill vi, i linje med Uljens (1997) också lägga till *utvärdering* som en viktig del av undervisning. För att verksamheten ska

kunna utvärderas krävs en tydlig intentionalitet, en avsikt och en tydlig plan för utveckling och lärande. Intentionaliteten blir stark endast när läraren har en avsikt med undervisningen och där undervisningen är på förhand planerad utifrån läroplansmål eller andra identifierade behov. Undervisning med stark intentionalitet kan, utifrån empirin, vara såväl lekbaserad som ämnes- och/eller kursplanestyrd. Inom temat Lekinriktad undervisning har vi exempelvis lyft fram den planerade rastverksamheten som en tydlig undervisningssituation inramad av lek och fysisk aktivitet men med tydliga lärandeintentioner. Men i empirin finns också många beskrivningar av hur lärarna finns med vid sidan om leken, som ett stöd på raster eller under ”fri lek”, eller som någon som ombesörjer att material plockas fram och tillbaka i samband med lek. Att underlätta för lek, stå vid sidan om leken eller att delta i leken under skoldagen framhålls som ett stort och viktigt uppdrag som många lärare verkar lägga stor vikt vid. I detta arbete kan exempelvis relationsskapande och social utveckling främjas. Utifrån de begrepp som styr empirins analys är det dock inte att betrakta som undervisning. Även om ”fri lek”, där eleverna helt styr det som ska ske och vart det ska ske innehåller både interaktivitet och intersubjektivitet, så saknas intentionaliteten. Intentionalitet, där ett specifikt undervisningsinnehåll har valts ut och planerats och där elevernas uppmärksamhet riktas mot det som ska läras är enligt denna studies analysverktyg ett nödvändigt element i undervisning

I relation till intentionaliteten i och lärarnas styrning av undervisningen är det intressant att reflektera över den frivillighet som styr elevernas deltagande. Det går inte att förutsätta att den undervisning som beskrivs i reflektionerna når alla elever. På samma sätt som lärares styrning varierar så varierar elevernas deltagande i den undervisning som erbjuds och beskrivs. Frivilligheten är specifik för fritidshem och den komplicerar lärarnas undervisningsuppdrag (jämför Boström & Haglund, 2020). Den beskrivna lekinriktade och situationsstyrda undervisningen är begränsad och omfattar få elever till skillnad mot den ämnesrelaterade och värdegrundsrelaterade undervisningen som omfattar fler. Även om den pedagogiska inramningen av den lekinriktade undervisningen är planerad och målstyrd så gäller denna inramning endast för de elever som deltar. Därmed når fritidshemmets undervisning inte alltid alla elever. Den undervisning som beskrivs inom temat Situationsstyrd undervisning blir även problematisk i termer av intentionalitet. Här saknas tydliga, i förväg bestämda, avsikter med undervisningen. Likaså kan det upplevas som problematiskt att utvärdera denna typ av undervisning då avsikterna med undervisningen formuleras i efterhand – eller möjligen inte alls. Däremot kan denna situationsstyrda verksamhet betraktas som ett konstruktivt komplement till övriga former av undervisning.

Fokus i undervisningens innehåll

Inom temat Ämnesrelaterad undervisning beskrivs hur fritidshemmets och skolans innehåll sammanfaller vilket innebär att de nyare styrdokumentens innehåll sätter avtryck i fritidshemmets verksamhet (jämför Falkner & Ludvigsson, 2016). Detta tema är intressant nog det näst största temat. I vissa fall innebär den ämnesrelaterade undervisningen att delar av innehållet i skolans obligatoriska undervisning flyter över till fritidshemmet då skoldagen är slut (som i exemplet med planetgrupperna) och i andra fall innebär det att fritidshemmets kunskapsbas har flutit över och tagit mark i skolans verksamhet (som exemplet med rastverksamheten). Här indikeras alltså ett flöde åt båda håll. Lärarnas reflektioner visar också att fritidshemmets lärare, åtminstone i viss utsträckning, ansvarar för undervisningen i de praktiskt estetiska ämnen som numera ingår i den nya grundlärarutbildningen (jämför Ackesjö, Lindqvist & Nordäng, 2020). Några av lärarna ger sig själva en definition som ”skolgårdslärare”. Att definiera sig själv som skolgårdslärare innebär att ta mandat och ansvar för en specifik verksamhet, vilket i sin tur gör att de inmutar ett område där de kan nyttja sin specifika kompetens. Detta kan ses som ett effektivt sätt för lärare i fritidshem att mejsla fram ett

eget kunskapsområde i skolans värld (jämför Haglund, 2020) och att ge fritidspedagogisk undervisning en tydlig plats under den obligatoriska skoldagen.

Sammantaget kan den beskrivna ämnesrelaterade undervisningen betraktas som tecken på att fritidshemmets uppdrag har förskjutits som en konsekvens av exempelvis revideringen av skollag och läroplan. Den tämligen omfattande beskrivna ämnesrelaterade undervisningen skulle också kunna betraktas som illustration på det gemensamma uppdraget, det vill säga att lärare i skola och fritidshem arbetar tillsammans utifrån två olika kompetenser men med ett gemensamt mål. Detta ligger i linje med både fritidshemmets förtydligade uppdrag och den nya grundlärarutbildningens intentioner. Den beskrivna undervisningen syftar till kunskapsutveckling och är på förhand planerad, riktad och målbestämd, det vill säga har en stark intentionalitet. Empirin ger dock inte någon större insyn i på vilket sätt denna ämnesrelaterade undervisning bedrivs, hur interaktionen går till eller hur kommunikationen mellan lärare och elever ser ut. Detta är något som framtida forskning behöver undersöka.

Intressant att notera är också att temat Värdegrundsrelaterad undervisning är det minsta temat, räknat till antal ord i vår empiri. Historiskt har den sociala och relationella värdegrundsrelaterade verksamheten varit den som framhållits som mest central för fritidshemmet. Men när lärarna beskriver undervisningssituationer på fritidshemmet så är det annat (ämnes-)innehåll som de väljer att framhålla. Den värdegrundsrelaterade undervisningen är, även om den omfattas både i läroplanens inledande kapitel såväl som det kapitel som riktar sig till fritidshemmet, sedan länge förankrat i fritidshemmet (jämför Johansson, 1984). Empirin ger dock vid handen att värdegrundsrelaterad undervisning är något som genomförs både på fritidshemmet och i den obligatoriska skolan. I vissa fall innebär det att undervisningen genomförs av fritidshemslärare inom skolans obligatoriska undervisning vilket antyder att fritidshemmets traditionella innehåll, med betoning av bland annat humanistiska aspekter och social utveckling (jämför Gustafsson Nyckel, 2020; Johansson, 1984) har flutit över till skolans undervisning och vunnit mark där.

Inbäddad undervisning

Något som verkar vara övergripande för de olika temana beskrivna i denna studie är att undervisningen i fritidshem tenderar att bli inbäddad, det vill säga integreras i vardagliga aktiviteter och rutiner (jfr. Dahlgren, 2017). Inbäddad undervisning ska i detta sammanhang förstås i enlighet med Tate, Thompson och McKerchar (2005) som menar att motsatsen är det som kan kallas för direkt undervisning, där instruktioner förmedlas i ett strukturerat klassrumssammanhang.

I föreliggande studie synliggörs exempelvis hur målinriktad undervisning om samspel, kommunikation och rörelse bäddas in i organiserad lek- och rastverksamhet som kännetecknar den lekinriktade undervisningen. I den värdegrundsrelaterade undervisningen bäddas undervisning om värden och normer in i exempelvis lekar, samarbetsövningar och elevrådsarbete. I den ämnesrelaterade undervisningen bäddas geografimål in i skapandeaktiviteter. I den situationsstyrda undervisningen fångas snarare undervisningsinnehåll upp ifrån vardagslivet på fritidshemmet och blir på så vis inbäddat i de gemensamma upplevelserna. Innehållet kan vara såväl ämnesrelaterat som värdegrundsrelaterat.

Den inbäddade undervisningen skulle kunna betraktas som ett särdrag för fritidspedagogisk undervisning. Att som lärare i fritidshem bädda in sin undervisning skulle kunna vara en strategi för att komplettera skolans undervisning och samtidigt utgå från och använda sin egen yrkeskompetens. I den inbäddade undervisningen kan lärande sammanflätas med lek, omsorg och fostran, vilket skulle

kunna vara ett svar på, eller ingå i, det vidgade undervisningsbegreppet som uttrycks i styrande dokument. Genom att integrera undervisning i den vardagliga verksamheten kan lärande ske med enkla medel som inte kräver stora förändringar av praktiken.

Här uppenbaras dock några utmaningar. Den inbäddade undervisningen innebär *inte* oplanerad, ogenomtänkt eller spontan undervisning. Däremot kan den vara både situations-/elevstyrd och lärarstyrd. Det finns också en risk att den inbäddade undervisning som bedrivs osynliggörs. För att kunna genomföra denna form av undervisning av hög kvalitet krävs professionalitet för att kunna skilja ut vad som är undervisningens förgrund och bakgrund. Jämfört med skolans undervisning, som är mer strukturerad i tid och rum, kan den inbäddade undervisningen bli svårare att observera (även för eleverna) och även svårare att utvärdera.

Hur kan då den fritidspedagogiska undervisningen förstås utifrån lärarnas egna reflektioner? I resultaten kan vi identifiera att vissa värden (exempelvis omsorg, fostran och lek) framhålls och försvaras av lärarna. Men vi kan också se hur statliga förskjutningar i uppdraget och läroplanens betoningar av undervisning och målstyrning inom specificerade kunskapsområden har letat sig in i lärarnas beskrivningar av fritidspedagogisk undervisning. Detta verkar dock inte ha inneburit att historiskt betingade verksamhetsområden (exempelvis utflykter, lek, skapande, värdegrundsarbete) har försvunnit. Snarare verkar den ökade målstyrningen ha inneburit att den fritidspedagogiska undervisning som genomförs planeras i förväg och kopplas till syfte och förmågor som eleverna förväntas utveckla. Här identifieras att den fritidspedagogiska undervisningen, oavsett om den sker under skoldagen eller i fritidshemmets eftermiddagsverksamhet, i många fall uppvisar tecken på intentionalitet, interaktion och intersubjektivitet.

Den fritidspedagogiska undervisningen verkar fortsatt ha en tydlig kärna av lek, barncentrering och situationsanpassning samtidigt som den verkar ha kompletterats med en utbildningspedagogisk tradition som betonar skolämnen och utvärdering. Vi ser också att den fritidspedagogiska värdegrundsrelaterade kärnan och rastverksamheten tar och ges plats under skoldagen, vilket är ett intressant resultat ur ett professionsperspektiv. Sammantaget ser vi tecken på att lärare i fritidshem har möjlighet att röra sig flexibelt mellan de två värdesystemen som beskrevs inledningsvis i denna artikel, och att de genom att bädda in undervisningen också lyckas föra samman dem till ett system.

FINANSIERING

Studien har finansierats av Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som en del av Forsknings- och utvecklingsprogrammet *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag 2019-2022*.

¹ Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag är ett treårigt forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för Ifous (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) verksamhet. Syftet med projektet är att, i linje med läroplanen och med stöd av forskning, utveckla kvalitet och likvärdighet i fritidshemmets verksamhet. Syftet är också att genom samarbete mellan lärare och forskare låta de verksammas kunskaper och erfarenheter utgöra grund för både gemensam kunskapsutveckling och ny forskning inom det fritidshemspedagogiska området.

REFERENSER

- Ackesjö, H., Berggren, J., Dahl, M., Ellborg, K., Friman, P-O & Koskenkorva, K. (2017). *Entreprenöriell fritidspedagogik*. Stockholm: Liber Förlag.
- Ackesjö, H., Lindqvist, P. & Nordäng, U.K. (2020). De första åren i yrket: Nyutexaminerade lärares upplevelser av en ny yrkesroll. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (red). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. (S. 101-117). Malmö: Gleerups.
- Ackesjö, H. & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklassleiven: En dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 71-87.
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Bloom, A. 1997. *The closing of the American mind*. New York: Simon and Schuster.
- Boström, L. & Haglund, B. (2020). Att leda fritidshemmets verksamheter. I G. Berg, F Sundh & C. Wede (Red.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s.309-326). Lund: Studentlitteratur AB.
- Boström, Hörnell och Frykland (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staff Perceptions. *International Journal for Research on Extended Education* 3(1), 5–23.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. I P. Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. (s. 844-860).
- Brown, G. & Atkins, M. (2011). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Carlgrén, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Dahlgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: En forskningsöversikt*. Lund: Sveriges Kommuner och Landsting Kommunförbundet Skåne.
- Granström, K. (2020). Tre aspekter på lärares ledarskap i klassrummet. I G. Berg, F Sundh & C. Wede (Red.), *Lärare som ledare – i och utanför klassrummet* (s. 33-54). Lund: Studentlitteratur AB.
- Gustafsson Nyckel, J. (2020). Vägen mot det undervisande fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.) *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 59-87). Malmö: Gleerups.
- Haglund, B. (2015). Everyday practice at the Sunflower: the staff's representations and governing strategies as contributions to the order of discourse. *Education Inquiry* 6(2), 209-22.
- Haglund, B. (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap. *Educare* 2016:1, 64-85.
- Haglund, B. (2020). Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.) *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 15-34). Malmö: Gleerups.
- Haglund, B. & Peterson, L. (2017). Why use board games in leisure-time centres? Prominent staff discourses and described subject positions when playing with children. *International Journal for Research on Extended Education*, 5(2), 188-206.
- Hansén, S-E. (1997). *Jag är proffs på det här. Om lärares arbete under en tid av förändring*. Rapporter från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 16, s. 23-27.

- Hansen Orwehag, M. (2012). Att leda den fria tidens lärande – med gruppen i fokus. I C. Nielsen, M. Hansen Orwehag, E.M. Johansson, M. Lundström, I. Wernersson & R. Vikström (Red.), *Konsten att navigera mellan individ och grupp*. Malmö: Gleerups.
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling. Stockholm. Stockholms universitet.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Jensen, M. (2011). *Den fria tidens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem: En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik: Idé, ideal, realitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Jonsson, K. & Lillvist, A. (2019). Promoting social learning in the Swedish leisure time centre. *Education Inquiry*, 10(3), 243-257.
- Kansanen, P. (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. I E. Alerby., P. Kansanen, & T. Kroksmark, (red) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (1997). Undervisningsmetodik som forskningsområde. I M. Uljens (red.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik*. (s. 77–97). Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, T. (2000). Didaktik och lärares yrkeskunskap. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (red.) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem: omsorg, lärande och utveckling i en helhet. *Educare, Vetenskapliga Skrifter*, 2, 51 - 68. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.3>
- Liberg, C. (2017). Att vara lärare – den didaktiska reliefen. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.) *Lärande, skola, bildning*. (s. 351-371). Stockholm: Natur & Kultur.
- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. I B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel & K. Lager (Red.) *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid* (s. 139-170). Malmö: Gleerups.
- Paulsdottir, K. (2012). Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavík. (Diss.). Reykjavik: University of Iceland.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2018). *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer Open: Springer International Publishing.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7) s. 7 – 22.
- Rickardsson, G. (2010). *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. 8. upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Saar, T., Löfdahl, A. & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. I *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3). 1-13.
- Skolinspektionen (2010). *Kvalitet i fritidshem*. Skolinspektionens rapport 2010:3. Stockholm.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i fritidshemmet inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle*. Stockholm: Skolinspektionen.
- SFS 2010:800 2010 års Skollag
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Sheridan, S. & Williams, P. (2018). Läroplanen och förskolans undervisning – ett forskningsperspektiv. I S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Undervisning i förskolan: En kunskapsöversikt* (sid. 20-30). Stockholm: Skolverket
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld*. (1. uppl.) Hässelby: Runa.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, 3. uppl., Studentlitteratur, Lund.
- Tate, T. L., Thompson, R. H., & McKerchar, P. M. (2005). Training Teachers in an Infant Classroom to Use Embedded Teaching Strategies. *Education and treatment of children*, 28(3), 206-221.

- Uljens, M. (red.) (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (s. 166–197). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2016). *Undervisning i förskola: Flerstämmig undervisning och sambedömning i förskola*. Stockholm, Malmö. Ifous och Malmö Universitet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2018). What may characterise teaching in preschool? The written descriptions of Swedish preschool teachers and managers in 2016. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479301>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm, Vetenskapsrådet.

Vol 15, nr 1 2021

Utbildning & Lärande

Lärares (digitala) kompetens före, under och efter covid-19:
Skärvor av förståelse från skolor i Sverige

*Linnéa Stenliden, Anna Martín Bylund, Lena Landkvist, Linda Ekström Lind,
Susanna Kellgren Lundberg, Hannes Stenmark & Cornelia Wilhelmsson*

Bedömning och sambedömning i förskola enligt förskollärares,
chefers och rektorers skriftliga beskrivningar

Ann-Christine Vallberg Roth

Gymnasielärares uppfattningar av kvalitet i gymnasiearbetet

Maria Calissendorff & Ylva Ståhle

Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet,
situationsstyrning och inbäddning

Helena Ackesjö & Björn Haglund