



HÖGSKOLAN
DALARNA

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

3

2021

VOL 15, NR 3 2021
UTBILDNING & LÄRANDE

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: SARA IRISDOTTER ALDENMYR

LAYOUT: KATARINA LINDAHL, HÖGSKOLAN DALARNA

COPYRIGHT: JOHANNA LUNDQVIST, MARGARETA SANDSTRÖM, KARIN
FRANZÉN, GUN-MARIE WETSO, ULRIKA LARSDOTTER BODIN,
PETRA RUNSTRÖM NILSSON & ANN-CHARLOTTE MUNTER;
MALIN EKESRYD NORDSTRÖM; DÉBORA ROTTENBERG;
LAYAL KASSELIAS WILTGREN; METTE LILJENBERG.

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>

Allt material i tidskriften Utbildning & Lärande publiceras med öppen tillgång (open access) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0 (Attribution-NonCommercial-NoDerivatives). Det innebär att allt innehåll är fritt tillgängligt att kopiera och vidare distribuera så länge som du anger namnet på författaren eller författarna och länkar till artikeln. Du får däremot inte ändra i innehållet eller använda materialet för kommersiella ändamål. Upphovsrätten till innehållet tillhör respektive författare och tidskriften.

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**
Madeleine Michaëlsson
- 09 **Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i förskola och skola: En storskalig studie**
Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin, Petra Runström Nilsson & Ann-Charlotte Munter
- 32 **Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i förskolan**
Malin Ekesryd Nordström
- 51 **“As a teacher, you have to take the initiative”: An intertextual study of the enactment of subject-specific professional development for teachers of Modern Languages/Spanish**
Débora Rottenberg
- 71 **Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i klassrummet**
Layal Kasselas Wiltgren
- 88 **Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års gemensam kompetensutveckling**
Mette Liljenberg

Introduktion

Välkommen till ett nytt nummer av *Utbildning & Lärande*. Själva titeln till denna tidskrift är hopp-
ingivande; den handlar om att fördjupa perspektiv, fortsätta forska och formulera nya frågor. Ibland
kan den forskning som publiceras här och i andra vetenskapliga tidskrifter också ha bäring på utbild-
ningssystemet och dess utveckling. Det sker när remissinstanser, utredare och skolpolitikens olika
aktörer refererar till forskning i diskussioner, slutsatser och svar, samt då rekommendationer
konkretiseras och formuleras rörande pedagogik och undervisning.

Det sker även när praktikerna – de verksamma förskollärarna, lärarna och rektorerna – begrundar
resultat från de studier som publiceras. I denna process avstår vanligen forskaren från att ge prakti-
kerna anvisningar med utgångspunkt i forskningsresultaten. Detta ställningstagande kan motiveras
dels av respekt för praktikerns professionella kunskap, dels av hänsyn till den vetenskapliga auton-
omin. I dialog kan forskaren och praktikern emellertid hjälpas åt att identifiera intressanta frågor i
förhållande till rådande tankeströmningar. I detta nummer av *Utbildning & Lärande* återfinns vitt
skilda perspektiv, vilka alla kan utgöra goda utgångspunkter för sådana dialoger.

Den första artikeln belyser frågan om differentierad undervisning och vikten av att ta hänsyn till de
förhållanden som krävs för att åstadkomma en tillgänglig undervisning för eleverna. Den andra
artikeln behandlar förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i förskolan och
därefter följer en studie av ämnesspecifik fortbildning som belyser professionens roll i översättnings-
processen. Den fjärde artikeln behandlar hur subtil exkludering i klassrummet kan synliggöras
genom att ta hänsyn till olika perspektiv. Slutligen, i den femte artikeln, presenteras en undersökning
av förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års gemensam kompetensutveckling.

Samtliga artiklar är intressanta att betrakta från traditionen, visionen och det samhälleliga ställnings-
tagandet om en likvärdig skola – vilket enkelt sammanfattat är idén om att barn ska ha tillgång till
skattefinansierad grundutbildning som är lika tillgänglig som annan skattefinansierad grundutbild-
ning oavsett vilka de är eller var de är födda. Det är en utgångspunkt som är mer eller mindre uttalad
för de ovan nämnda artiklarna och även närvarande i deras respektive kunskapsområden. Det är
emellertid en utgångspunkt som inte är självklar, vare sig historiskt eller i vår samtid. Grundläggande
utbildning för de bredare folklagren betraktas som eftersträvarsvärd från vissa perspektiv, men inte
från andra.

Historiskt sett är det resursstarka grupper som vid upprepade tillfällen har argumenterat för att för-
hindra eller begränsa resurssvaga gruppers tillgång till utbildning. Ett tydligt exempel kan hämtas
från den amerikanska södern, där slavägarna befarade ett samband mellan läs- och skrivkunniga
slavar och omstörtande verksamhet. Efter slavrevolterna på 1820-talet infördes därför lagar i flera
sydstater som förbjöd läsundervisning av slavar. I Louisiana infördes undervisningsförbudet 1830, i
Georgia och Virginia 1831, Alabama 1832, South Carolina 1834 och North Carolina 1835. Vita som

bröt mot lagen riskerade böter och svarta spöstraff.¹ Även i England pågick i början av 1800-talet en diskussion om att införa en bred folkundervisning i vilken motståndarna varnade för att människor, vars lott i livet innebar arbetsamma uppgifter genom utbildning kunde bli motspänstiga och upprovska. Det framfördes från samma politiska håll en oro för de stora kostnader som förslaget skulle innebära.² Ett tredje exempel kan hämtas från sekelskiftet 1800, då tyska konservativa jordägare argumenterade mot utvidgad folkundervisning med motiveringen att den okunnige och utbildade bonden var som en maskin, det vill säga enkel att hantera. Ett kvartssekel senare förespråkade en bayersk ämbetsman en direkt avskolning av massorna och gjorde en illustrativ liknelse med hur man förbereder hästar och oxar för arbete genom kastrering. Han argumenterade för att den människa som är dömd till oket inte borde ges möjlighet att utveckla sina talanger, utan dessa skulle istället förtvinnas.³ Återkommande för dessa exempel är en oro för att utbildning skulle ge arbetarna drivkraft att lämna den samhällsställning de ansågs bestämda för.

I diskussioner kring dagens skola hörs ekon från det tidiga 1800-talets argumentation. Skolkoncernen Academedias grundare, Bengt Stillström, skrev i *Dagens industri* år 2014, att oavsett hur mycket man satsar på de som har det svårt i skolan kommer de aldrig att prestera som de andra, utan ”tyvärr visar det sig också statistiskt att en relativt större andel av dem [de som presterar lågt] kommer från en svagare socioekonomisk bakgrund. Detta vet alla, men av någon anledning får man inte säga att inget kan hjälpa upp det.”⁴

Ett annat och något färskare exempel är tjänsteföretagens arbetsgivarorganisation AlmeGas ursprungliga remissvar till likvärdighetsutredningen (SOU 2020:28), där de skrev att ”En svår etisk fråga är om elever till föräldrar som bidragit till att finansiera välfärden ska tvingas stå tillbaka för elever till föräldrar som inte bidragit till att finansiera välfärden, eller som till och med är en kostnad för välfärden.” Efter omfattande kritik tog Almega tillbaka formuleringen med hänvisning till att de inte menade det de skrev, men valde att behålla de förslag som tidigare hade framförts.

Som ett tredje samtida exempel ser vi att även forskning bedrivs, där resultatet talar för att det finns elever i grundskolan som inte har förutsättningar att klara de krav läroplanen ställer.⁵ Sådana resultat har därefter följts upp av debattinlägg där forskare argumenterar för att införa en läroplan vars kunskapskrav ska utformas med tanke på hela den stora elevgruppen, med olika förutsättningar, som hör till grundskolan. Skribenterna anför på *Dagens Nyheter*s debattsida att: ”En uppenbar åtgärd är att anpassa betygskraven i årskurs 9 så att de elever som siktar på en praktisk yrkesutbildning kan få möjlighet till det. Detta skulle innebära att fler ungdomar kan förberedas för ett kommande yrkesliv.”⁶ Argumentationen känns igen från förr – varför ska dessa elever ges möjlighet att utveckla sina talanger, när de ändå är ämnade för vissa och på förhand givna, arbetsuppgifter?

Hur kan vi se på dessa olikheter mellan människor, oavsett om skillnaderna bottnar i arv eller miljö? Hur kan vi betrakta människors olika förutsättningar i förhållande till deras rätt till utbildning? Bör vi anpassa tillgången till utbildning eller bör vi anpassa utbildning till människors olika förutsättningar? Den franske kultursociologen Pierre Bourdieu argumenterade enligt följande: ”Det finns därför aldrig anledning att vara säker på att de olikheter mellan människor som kan konstateras i en given social situation skulle vara av naturlig art. I denna fråga är det, så länge man inte utforskat alla de vägar längs vilka de sociala olikhetsfaktorerna verkar och så länge man inte uttömt alla pedagogiska grepp för att överskrida dessa faktorerers verkan, bättre att tvivla för mycket än för litet.”⁷

Ambitionen med *Utbildning & Lärande* utgör ett steg på en sådan understödande väg i försiktighetsprincipens anda – att hellre tvivla för mycket än för litet och försöka överskrida olika faktorerens verkan. Upplysning med hjälp av förnuft, sammanhang och förändring.

MADELEINE MICHAËLSSON

Universitetslektor i pedagogiskt arbete

Medlem i redaktionsrådet

¹ Se Carl Kaestle (1983) *Pillars of the republic: Common Schools and American Society, 1780–1860*, New York, s. 195–197, samt s. 253 not 17–22.

² Se Peter Lindert (2004) *Growing Public: Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century*, Vol. 1, Cambridge, s. 100.

³ Se Lindert, s. 100–101.

⁴ *Dagens industri*, den 2 september 2014, ”Likvärdig skola – en utopi”.

⁵ *Läkartidningen*, Lakartidningen.se 2018-02-01, ”Har alla barn i grundskolan förutsättningar att klara nya läroplanens krav?”

⁶ *Dagens Nyheter Debatt*, 2021-09-30, ”Utbildningssystemet kan förklara ungas höga dödlighet”.

⁷ Pierre Bourdieu, *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964), s. 111 not 1, så som citerad i Donald Broady (1998) *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, Uppsala, s. 11.

Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i förskola och skola: En storskalig studie

*Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén,
Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin, Petra
Runström Nilsson & Ann-Charlotte Munter*

ABSTRACT

In Swedish preschool and school classrooms, all children should be offered an education that includes instruction and digital devices. The instruction should be meaningful and interesting for all children, and the digital devices should facilitate teachers' work and children's learning. This study concerns differentiated instruction as well as uses and possible benefits gained by digital devices in Swedish preschools and school classrooms. The study is part of a large-scale co-production project between academy and the surrounding society. Sixty-seven teachers and head-teachers, who value digital devices, participated, and shared their experiences and views on these two matters. A qualitative research approach, including research circles and thematic analyses, was used. The themes prove, for example, the importance of acknowledging children's interests, joint exploration, provision of parallel support as well as extra challenges, association to children's previous experiences and integration of digital devices of various kind. The result of the study can form a basis for interesting preschool and school discussions. It has relevance for teachers and head-teachers in training, researchers in special education as well as for those who are interested in differentiated instruction and the integration of digital devices.

Nyckelord: differentiated education and instruction, digital devices and applications, preschool and school classrooms, special education, thematic analyses

**JOHANNA
LUNDQVIST**

Docent

Mälardalens högskola

johanna.lundqvist@mdh.se

**ULRIKA
LARSDOTTER BODIN**

Adjunkt

Mälardalens högskola

ulrika.larsdotter.bodin@mdh.se

**MARGARETA
SANDSTRÖM**

Senior professor

Mälardalens högskola

margareta.sandstrom@mdh.se

**ANN-CHARLOTTE
MUNTER**

Adjunkt

Mälardalens högskola

ann-charlotte.munter@mdh.se

**KARIN
FRANZÉN**

Docent

Mälardalens högskola

karin.franzen@mdh.se

**PETRA
RUNSTRÖM NILSSON**

Adjunkt

Mälardalens högskola

petra.runstrom.nilsson@mdh.se

**GUN-MARIE
WETSO**

Lektor

Mälardalens högskola

gun-marie.wetso@mdh.se

INTRODUKTION

Den här studien ingår i ett stortskaligt utvecklings- och forskningsprojekt som handlar om differentierad undervisning och digitala verktyg i sju svenska kommuners förskolor och skolor. Projektet är hemmahörande i det specialpedagogiska kunskapsområdet och inom forskningsområdet digitalisering i förskolans och skolans undervisning. Det utgör ett samverkansprojekt mellan akademi och omgivande samhälle. Sextiosju lärare och rektorer från kommunerna deltar.

Med digitala verktyg avses i studien allt från datorer till applikationer (appar) och med differentierad undervisning avses en undervisning som är meningsfull och intressant för alla. Alla står för barn med olika bakgrund och behov. När undervisning differentieras skapas möjligheter för alla barn att delta och utvecklas i gemenskap med varandra (Holli, 2008; Kotte, 2017; Suprayogi, Valcke, & Godwin, 2017; Tomlinson, 2016; Tomlinson et al., 2003). Holli (2008) skriver följande: "Genom differentierade undervisningsstrategier kan lärare möta alla barns behov och hjälpa dem att nå och passera utbildningens mål" (s. 161, vår översättning). När undervisning differentieras anpassas och varieras lärmiljöer (till exempel utrymmen, material och utrustning), innehåll (vad barn arbetar med), processer (hur barn arbetar) och produkter i undervisning för att svara upp mot barns olika bakgrund och behov (Sherman, 2008; Tomlinson, 2016; Tomlinson et al., 2003). Begreppet differentierad undervisning utgör således, först och främst, ett medel vilket avgränsar det från målrelaterade begrepp, till exempel god utbildning för alla, inkludering och likvärdighet. Det kan vidare avgränsas från begreppen individualisering i betydelsen eget arbete i skolan (Österlind, 1998) genom att det explicit fokuserar på anpassningar inom det ämnesområde som behandlas i ett undervisningssammanhang. I eget arbete kan barn arbeta med olika områden under en lektion. Därtill kan differentierad undervisning avgränsas från begreppet universell design för lärande (Forsling, 2017) genom att det är praktiskt orienterat snarare än teoretiskt och filosofiskt orienterat. Undervisning i vilken alla barn i en grupp eller i en klass arbetar lika länge på samma sida i matematikboken eller övar en bokstav i veckan under längre perioder är troligen inte differentierad och därmed inte heller meningsfull (i betydelsen rik och viktig) och intressant (i betydelsen fängslande och engagerande) för alla barn i gruppen eller klassen.

Idag växer barn upp i en digitaliserad värld och deras förskolor och skolor inrymmer digitala verktyg (Agéll Genlott & Grönlund, 2013; Deunk, Smale-Jacobse, de Boer, Doolaard & Bosker, 2018; Forsling, 2017; Kjellsdotter, 2020; Kjällander & Moinian, 2014; Klerfelt, 2007; Ljung-Djårf, 2004; Mahoney & Hall, 2017; Nilsén, 2018; Unicef, 2017; Wetso, 2014). Det anses därför viktigt att de digitala verktygens möjligheter tas till vara i undervisning samt att digital kompetens utvecklas hos lärare och barn (Forsling, 2011; Redecker & Punie, 2017; Skolverket, 2018; Sveriges kommuner och landsting [SKL], 2019). En anledning till det är att digitala verktyg beskrivs vara viktiga undervisnings- och lärresurser (Agéll Genlott & Grönlund, 2013; Forsling, 2017; Nilsén, 2018; Redecker & Punie, 2017; SKL, 2019; Wetso, 2014) och en annan att digital kompetens värdesätts och utgör en av åtta nyckelkompetenser (Europeiska kommissionen, 2018). En nyckelkompetens avser ett kunnande som medborgare i ett land behöver.

I den svenska förskolan och skolan ska alla barn erbjudas en god utbildning (Svensk författningssamling [SFS], 2010:800) som innehåller undervisning och digitala verktyg (se till exempel Skolverket, 2018). Barnen ska ges möjlighet att inhämta och utveckla kunskaper och värden samt erbjudas det stöd och den stimulans som de behöver; skillnader ska uppvägas för (SFS, 2010:800). Svensk skollag fastställer, i det tredje kapitlet, att "alla barn [...] ska ges den ledning och stimulans

som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”. Läroplanen för svensk förskola (Skolverket, 2018) anger att barnen i förskolan ska ges “förutsättningar att utveckla adekvat digital kompetens” (s. 5). Ett motsvarande innehåll finns i den svenska skolans läroplaner. Undervisning behöver planeras och genomföras så att alla barn kan delta i förekommande aktiviteter, ta till sig nya kunskaper och utvecklas socialt och akademiskt mot utbildningens mål; användningen av digitala verktyg behöver vara pedagogiskt genomtänkt (Utbildningsutskottet, 2016). En rektor leder arbetet vid en förskola eller skola; lärare leder den undervisning som genomförs.

Teoretisk inramning

Den föreliggande studien utgår från att lärare och rektorer som arbetar i förskola och skola inte enbart använder de egna pedagogiska och ämnesrelaterade kunskaperna utan även de egna tekniska kunskaperna, inbegripet de egna kunskaperna om digitala verktyg. Mishra och Koehler (2006) och Willermark (2018) förklarar att en kombination av kunskaper, vilken kan kallas TPACK-kompetens (Technological, Pedagogical And Content Knowledge), behövs när undervisning planeras och genomförs.

De sju deltagande kommunernas förskolor och skolor förstås i studien utgöra mikrosystem i enlighet med ett bioekologiskt synsätt på barns utveckling (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Differentierad undervisning förstås utgöra proximala processer i mikrosystem. Dessa processer, som inte enbart inbegriper barn utav även signifikanta vuxna, interaktioner, symboler och verktyg (till exempel digitala verktyg), influerar barns sociala och akademiska utveckling. Dels generellt, dels specifikt mot utbildningens mål. Även andra system och processer spelar roll för barns sociala och akademiska utveckling. Dessa andra system är biosystemet som inbegriper barns motivation, känslor, reaktioner, förmågor och intressen; mesosystemet som inbegriper samverkan mellan mikrosystem; exosystemet som inbegriper resursfördelningar till förskolor och skolor samt föräldrars arbetsituation; makrosystemet som inbegriper styrdokument, och, slutligen, kronosystemet som avser tiden som går och hur tid influerar barns utveckling (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

En studie som handlar om differentierad undervisning och digitala verktyg kan, teoretiskt sett, förstås handla om teknisk-pedagogisk kompetens (TPK) och influerande proximala processer och verktyg på mikrosystems nivå.

Tidigare internationell och nationell forskning

Forskning om differentierad undervisning

Det finns ett flertal internationella studier om differentierad undervisning i förskola och skolans tidigare år med relevans för den här studien. De utgörs av litteraturstudier (Lavania & Nor, 2020; Tomlinson et al., 2003) samt empiriska studier från olika länder (DeBaryshe, Gorecki, & Mishima-Young, 2009; Gaitas & Alves Martins, 2017; Ismajil & Imami-Morina, 2018; Saranli, 2017; Strogilos, Tragoulia, Avramidis, Voulagka, & Papanikolaou, 2017; Zafiri, Konstantinidou, & Pliogou, 2019).

Studierna visar att differentierad undervisning genomförs samt bidrar till att alla barn kan delta i undervisning och utvecklas (Tomlinson et al., 2003). Det gäller barn som av olika anledningar är i behov av extra stöd (DeBaryshe et al., 2009; Zafiri et al., 2019) och barn som är särskilt begåvade samt i behov av extra utmaningar i form av berikningar (Saranli, 2017; Tomlinson et al., 2003).

Beräkningar avser möjligheten att få bredda och fördjupa de egna kunskaperna genom fördjupningsuppgifter i undervisning. Studierna visar även att differentierad undervisning anses svår att implementera (Gaitas & Alves Martins, 2017; Lavania & Nor, 2020), att differentierad undervisning inte kommer till sin rätt och att differentierad undervisning implementeras bristfälligt (Ismajli & Imami-Morina, 2018), i för låg grad (Suprayogi et al., 2017). Kunskaperna om differentierad undervisning är inte alltid tillräckliga och lärare kan uppmärksamma undervisningsprodukter i högre utsträckning än innehåll och arbetsprocesser, för att nämna ett exempel. Därtill visar studierna att differentierad undervisning relateras till barn med funktionsnedsättningar och inte till alla barn, vilken den är ämnad att göra (Strogilos et al., 2017). Vidare beskrivs i internationella studier, sammanställda och presenterade i didaktiska ramverk (se till exempel Pianta, La Paro, & Hamre, 2007, 2008), vad som generellt är positivt för alla barn i undervisning. Det handlar om ett positivt klimat, uppmärksamma lärare, beaktanden av barns intressen, ordning i klassrum, engagemang, länkar till barns tidigare erfarenheter, feedback och konversationer mellan lärare och barn.

Forskningen om differentierad undervisning i svensk förskola och skola upp till skolår 3 är, motsatt till den internationella, begränsad till enbart några studier. Kotte (2017) visar i sin studie att lärare i grundskola som regel är positiva till inkluderande undervisning men att de kan uppleva differentierad undervisning svår att implementera. Liknande resultat finns i internationell forskning. Lundqvist, Allodi Westling och Siljehag (2019) visar i sin studie, om inkluderande förskolor och skolor, vad barn generellt ser positivt på, värdesätter och behöver i utbildning och tillhörande undervisning för att den ska upplevas meningsfull och intressant. Förutom nya kunskaper och ökad förståelse för sin omvärld beskriver barn i studien att kamrater och en känsla av tillhörighet samt möjlighet till lek och kreativa aktiviteter och tänkande är viktiga. De uttrycker att de uppskattar inflytande samt upplevelser av fart och spänning, grovmotoriska utmaningar och utevistelser. De lyfter också fram mjuka värden som trygghet och att kunna dra sig tillbaka för mys och återhämtning samt band till hem och familj.

Forskning om digitala verktyg

Det finns även en hel del tidigare forskning, både nationell och internationell, som behandlar digitala verktyg i förskola och skola. Några av dessa behandlar även differentierad undervisning eller närliggande medel, strategier och ramverk explicit.

Nilsén (2018) undersöker barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i svensk förskola. Hennes forskning visar att barnen ser aktiviteter på pekplattor och i appar som spel samt att barn kan välja att använda en dra-och-släpp-teknik utan djupare eftertanke och reflektion. Nilsén menar att detta inte är optimalt. Hennes forskning visar även att digitala spel kan ersätta traditionell lek, exempelvis att pussla med bitar i trä eller att spela memory med träbrickor. Nilsén värderar inte om det analoga sättet är bättre än det digitala men visar att analoga och digitala aktiviteter blir olika, att lärare behöver stötta barn i deras användning av pekplattor och appar samt att lärare behöver föra kritiska diskussioner gällande de egna valen och användningarna av pekplattor och appar.

Även Kjällander och Moinian (2014) undersöker val och användningar av pekplattor och appar i svensk förskola. De visar att barn använder pekplattor och appar tillsammans, att barn väljer att arbeta med appar som de tycker om och att barn inte alltid använder appar på det sätt som är tänkt, till exempel kan det roliga vara att göra fel, inte rätt. Barn är, enligt Kjällander och Moinian, kreativa i användningar av appar, de transformerar appar.

Agélii Genlott och Grönlund (2013) undersöker, i en studie genomförd i svensk skola, huruvida digitala verktyg, till exempel datorer och textbehandlingsprogram, förbättrar läs- och skrivundervisning/barns läsande och skrivande i årskurs 1. I studien deltar barn som använder digitala verktyg och barn som inte gör det. De barn som använder digitala verktyg skapar texter digitalt och delar dessa texter med klasskamrater och lärare för att kunna förbättra och utveckla texterna. Barnen i testgrupperna (de som använder digitala verktyg) utvecklar sin läsning mer än vad de andra barnen gör (de som inte använder digitala verktyg) och blir framför allt bättre på att skriva. De skriver "längre texter med bättre struktur, tydligare innehåll, och ett mer utvecklat, detaljerat språk" (Agélii Genlott & Grönlund, 2013, s. 98, vår översättning).

Ljung-Djärf (2004) och Klerfelt (2007) undersöker användningen av datorer i förskolan. Studierna visar att barn använder datorer i lek, att datorer kan uppfattas hota andra aktiviteter i förskolan, att datorer kan uppfattas vara ett viktigt inslag i förskolan (Ljung-Djärf, 2004) och att barn och lärare använder datorer, till exempel när de skapar berättelser (Klerfelt, 2007). Forsling (2017) undersöker design och iscensättning av skriv- och läslärande i svenska förskoleklasser och lågstadium. Forsling kommer fram till att digitala verktyg fungerar stödjande, även för barn i behov av extra stöd, då de bland annat främjar delaktighet, motivation och lärande. Även en forskningsöversikt av Hylén (2013) påvisar förtjänster och goda effekter på barns lärande när digitala verktyg används i skolans lägre år, till exempel vad gäller utveckling av yngre barns språk (läsning och skrivning) och att få ett försprång i dessa avseenden. Kjellsdotter (2020) undersöker användningen av digital teknik i en skolklass (årskurs 3) som arbetar med ämnesområdet rymden. Kjellsdotter kommer fram till att barnen och deras lärare använder digital teknologi men att ämnesinnehållet hamnar i bakgrunden och tekniken i förgrunden. Det skrivs fram som ett problem och något som kan minska undervisningens effektivitet. Wetso (2014) visar genom ett nationellt utvecklings- och forskningsprojekt att klassrum blir mer inkluderande och tillgängliga för alla barn när datorer används.

En mindre internationell litteraturstudie visar att digitala verktyg används för att differentiera undervisning för barn med funktionsnedsättningar (Mahoney & Hall, 2017). När dessa barn använder digitala verktyg och lärprogram kan de arbeta med sådant innehåll som just de behöver, klara sig på egen hand för en stund, lyckas och få omedelbar feedback. En mer omfattande systematisk internationell litteraturstudie, som genomförts av Deunk et al. (2018), visar att digitala verktyg är behjälpliga när undervisning ska differentieras och därtill att digitala verktyg har positiv inverkan på barns akademiska utveckling.

Tidigare forskning bidrar med värdefulla kunskaper. Dessa kunskaper kan breddas och fördjupas ytterligare genom en empirisk studie utförd i svensk kontext, som belyser beståndsdelar i differentierad undervisning samt val och användningar av digitala verktyg i sådan undervisning.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att belysa differentierad undervisning, det vill säga meningsfull och intressant undervisning för alla, som implementeras i sju svenska kommuners förskolor och skolor. Sökarljuset riktas särskilt mot val och användningar av digitala verktyg. Frågeställningarna lyder: Vilka uppfattningar och handlingsmönster träder fram i lärarnas och rektorernas beskrivningar av differentierad undervisning i kommunerna? Vilka är deras beskrivna val och användningar av digitala verktyg när undervisning differentieras?

METOD

År 2019 påbörjades ett storskaligt utvecklings- och forskningsprojekt gällande differentierad undervisning och digitala verktyg i sju svenska kommuners förskolor och skolor. I projektet avses med skola förskoleklass, fritidshem och grundskolans tre första år. Den här studien ingår i detta storskaliga projekt.

Forskare och adjunkter (JL, MS, KF, GMW, ULB, PRN och ACM) från Mälardalens högskola (MDH) anordnade kommunövergripande dagkonferenser inrymmande forskningscirkel (Lahdenperä, 2011, 2014; Persson, 2009) och populärvetenskapliga beskrivningar av aktuell forskning för ett urval lärare och rektorer (N=67; n=33 förskola och n=34 skola) yrkesverksamma i de sju kommunerna. I projektet avses med rektor (biträdande) rektor i förskola och skola samt andra med kommunövergripande ansvar för förskolor och skolor. Med lärare avses förskollärare och lärare i förskoleklass, fritidshem, grundskola och grundsärskola samt bibliotekarier, förstelärare i grundskola, speciallärare, specialpedagoger, utvecklingspedagoger och IKT-pedagoger. Urvalet gjordes strategiskt. Lärare och rektorer som hade ett intresse för digitala verktyg och differentierad undervisning inbjöds att delta; huvudmännen i kommunerna avgjorde vilka de var. De lärare och rektorer som valde att delta lämnade sitt skriftliga samtycke efter att ha informerats muntligen och skriftligen om syfte, genomförande och spridning av resultat samt rättigheten att avsluta det egna deltagandet. Huvudmännen involverades i planeringen av projektet och hade möjligheter att inkomma med synpunkter under projektets gång.

Forskningscirkel utgör mötesplatser för samproduktion (Lahdenperä, 2014). I den här studien handlade cirkelarna om (1) hur undervisning görs meningsfull och intressant för alla barn samt (2) val och användningar av digitala verktyg i kommunerna. Barnen i kommunerna hade, enligt lärare och rektorer som deltog, olika bakgrund och behov. De hade till exempel olika förmågor, socioekonomiska förutsättningar och modersmål. De 67 deltagarna fördelades i totalt 10 kommunövergripande forskningscirkel efter yrkesroll. Forskningscirkelarna leddes av forskarna. De varade i 60–90 minuter och varje cirkelgrupp träffades fyra gånger. I forskningscirkelarna delade deltagare erfarenheter gällande hur undervisning görs meningsfull och intressant samt val och användningar av digitala verktyg. Erfarenheter relaterades även till aktuell forskning. Forskningscirkelarna fungerade som datainsamlingsmetod och spelades in på ljudfil. Väsentliga delar transkriberades. Data analyserades genom två tematiska analyser (Braun & Clarke, 2006). Analyserna innefattade följande steg: Data från de forskningscirkel som handlade om meningsfull och intressant undervisning för alla lästes igenom av författare. Relevant innehåll som berörde uppfattningar och handlingsmönster i kommunerna avseende differentierad undervisning identifierades av förste författare och diskuterades med övriga författare. Mönster i data (teman) urskildes av förste författare och diskuterades med övriga författare. Benämningar på teman togs fram av förste författare i samråd med övriga författare. Data från de forskningscirkel som handlade om val och användningar av digitala verktyg lästes igenom av förste författare. Relevant innehåll som berörde val och användningar av digitala verktyg identifierades av förste författare och diskuterades med övriga författare. Mönster i data (teman) urskildes av förste författare och diskuterades med övriga författare. Benämningar på teman togs fram av förste författare i samråd med övriga författare.

Projektet följde god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och hade godkännande från den svenska Etikprövningsmyndigheten (diarienummer 2019-04003).

RESULTAT

Den första tematiska analysen genererade tio teman (1 till 10). Dessa tio teman speglar uppfattningar och handlingsmönster avseende differentierad undervisning i kommunerna. Det sista temat benämns integrerade digitala verktyg och riktar sökarljuset mot val och användningar av digitala verktyg. Det har 10 underteman (10:1 till 10:10) vilka framträdde i den andra tematiska analysen.

Beaktande av barns intressen och initiativ (1)

Det första temat benämns beaktande av barns intressen och initiativ. Temat speglar deltagares, det vill säga lärares och rektorers, uppfattning att undervisning blir meningsfull och intressant för alla, när den utgår ifrån barns intressen och initiativ. Lärare som tar vara på och respekterar barns intressen och initiativ i undervisning behöver inte arbeta mycket med att motivera barn till delaktighet; ett aktivt deltagande och engagemang infinner sig då istället naturligt. Temat speglar även deltagares uppfattning om att lärare behöver kunna frågå en planering. Dels för att barns intressen och initiativ, till exempel idéer, frågor och förslag, behöver tas till vara utan längre dröjsmål, dels för att en planering inte får vara alltför styrande och därmed hindra barns möjlighet till inflytande. Deltagare talar om barns perspektiv och nämner att de, för att undervisningen ska fungera bra, "tar [...] barn på allvar", lyssnar på barnen, frågar barnen vad de tycker om att göra och gör "det som barnen tar upp". Följande handling illustrerar temat:

Barnen skriver sagor och berättar för sin lärare att de vill läsa upp sina sagor. Läraren tar tillvara tillfället. De sätter sig i ring och några läser upp sina sagor. Fler och fler läser upp sina sagor. Efter en stund vill också de som av läraren beskrivs vara svaga läsare läsa upp sina sagor. De gör som de tidigare kamraterna och läser upp sina sagor med inlevelse. (Deltagare)

Förutom detta speglar temat problem. Till exempel barn som anses gå omkring alltför mycket och det kaos som uppstår i undervisning när barn under en alltför lång stund erbjuds lärarinitierade och lärarledda aktiviteter som de inte förstår eller valt själva. En deltagare säger: "Aktiviteter [i en undervisningssituation] höll på för länge. Några ballade ur, kaos".

Spänning och gemensamma upptäckter (2)

Det andra temat belyser hur oväntade besök, oväntade händelser, spänningsmoment, experiment och gemensamma upptäckter uppfattas bidra till att göra undervisning meningsfull och intressant för alla barn. Temat benämns spänning och gemensamma upptäckter. Deltagare beskriver lärare som syr dräkter och klär ut sig, exempelvis till barnprogramsfigurer. De beskriver lärare som läser spännande böcker för barn, lärare som överraskar barn med förändrade lärmiljöer och nya inslag i undervisning (exempelvis ett lopp eller en tävling) och lärare som uppmanar barn att leta upp varsin pinne på skolgården när det är dags för matematik utan att avslöja varför. Deltagare beskriver vidare lärare som planerar undervisning så att den medför att barn gör gemensamma upptäckter, till exempel relaterat till varför en meterlinjal behövs eftersom det inte fungerar att mäta med pinnar som är olika långa. Följande handling, hämtat från en deltagare, om pinnar och en meterlinjal, illustrerar temat:

Barnen, som går i en åldersblandad skolklass, deltar i undervisning om att mäta. De går ut för att hämta en pinne, de vet inte varför. De delas in i par och får i uppgift att

mäta hur många pinnar långa de är. De hjälps åt att mäta och använder de egna pinnarna. Sedan skriver de upp hur många pinnar långa de är; deras lärare hjälper till. Läraren ber ett barn som är lite längre än övriga och som har en lång pinne att berätta hur många pinnar lång denne är, samt ett av barnen som är lite kortare än övriga och som har en kort pinne att berätta hur många pinnar lång denne är. De är en och en halv pinne respektive fem pinnar långa. Sedan frågar läraren vem av barnen som är längst. De svarar barnet som är fem pinnar lång. Läraren säger inget utan inväntar fler svar och reaktioner. Barnen kommer fram till att svaret inte kan stämma. Efter en stunds reflektion berättar läraren om längdenheten meter. Barnen och läraren samtalar om meter och varför den behövs. Barnen som vill får sedan mäta sig med en meterlinjal.

Spänning och gemensamma upptäckter gör även undervisning lätt att minnas, enligt deltagare. En deltagare berättar att barnen på en förskola var överlyckliga när de fick oväntat besök, och att de pratar om detta gemensamma minne och inslag i undervisningen än idag. Deltagaren säger: "Det är viktigt att jobba med spänning [...]. Ett oväntat besök hjälper till med detta". Andra säger: "Jag gillar att jobba så här [med gemensamma upptäckter]. [...] Jag vill komma in på ett annat sätt, starta [undervisning] på ett annat sätt [...] Det sätter sig, det med pinnarna [att meterlinjaler behövs], de kommer ihåg".

Parallella stödinsatser och extra utmaningar (3)

Temat återger deltagares uppfattning att undervisning blir meningsfull och intressant för alla när den innefattar stödinsatser till barn i behov av extra stöd *samt* extra utmaningar (kan även benämnas berikningar) för barn som är särskilt begåvande och kan mycket och lär lätt. Det kan handla om en lärare som stöttar upp ett barn i undervisningen eller om ett klurigt uppdrag som ska lösas. Temat återger även deltagares uppfattning om att stödinsatser och extra utmaningar behöver implementeras direkt och parallellt i undervisning. Barn som i undervisning behöver mer stöd än andra barn och barn som i undervisning behöver fler utmaningar än andra ska inte behöva vänta eller känna sig obeaktade. De ska bemötas på de kunskapsnivåer där just de befinner sig och ges möjlighet att arbeta inom samma område som sina kamrater. Deltagare ger exempel på lärare som varierar innehåll inom det område som behandlas, samt arbetssätt och produkter, för att svara upp mot barns olika förutsättning och behov i undervisning. Inget blir då för svårt eller för lätt för någon i undervisning, enligt deltagare. En sådan beskriven handling är följande:

Varje barn får en strumpa och i uppdrag att hitta en likadan strumpa som finns någonstans i rummet. Några får enfärgade strumpor som tydligt skiljer ut sig från övriga strumpor, andra får strumpor med mönster som är snarlika.

Den deltagare som delade detta exempel säger: "Alla kunde lyckas och var nöjda när de gick därifrån. Alla fick sin utmaning [i strumpleken]. Det var bra". Ett annat exempel är följande:

Varje barn får i uppdrag att gå en bana på golvet [en kod] som de sedan programmerar in i en robot. Några får en enkel kod, andra en svår.

Den deltagare som delade detta exempel säger att alla barn var stolta över det som de kunde, att det inte var någon konkurrens på det sättet att alla skulle göra exakt lika på samma tid, att det inte var press på barnen och att de inte behövde känna "hjälp, detta klarar jag inte av". En deltagare förklarar

en bekymmersam undervisningssituation – där barn beskrivs tappa fokus, där lärare försöker “locka tillbaka” barnen och där samtal rann ut i sanden – med att läraren, i sin planering och genom sina frågor, inte utmanade alla barns tänkande. Deltagare menar att barn som inte ges adekvat extra stöd eller adekvata extra utmaningar i undervisning inte alltid stannar i undervisning, de väljer att göra andra saker.

Aktiverande uppgifter och inslag (4)

Nästa tema belyser uppfattningen att rörelse, skapande och samtalande mellan barn, och mellan barn och lärare, hör samman med den undervisning som är meningsfull och intressant för alla barn. Deltagare beskriver undervisningssituationer där barn inte alltid behöver sitta still i en ring, vid ett bord eller vid en bänk, där barn byter inomhuslärmiljöer mot utomhuslärmiljöer, där barn får skapa med händerna, där barn använder hela kroppen för att förstå och lära, där barn uppmuntras att tänka och samtala med lärare och kamrater, där barn uppmuntras att fundera över vad som är roligt och lätt i lärandeprocesser och där barn uppmuntras att klura ut möjliga lösningar för att sedan dela dessa med lärare och kamrater. Två deltagare säger att “vissa barn behöver röra på sig för att lära” och att “barn lär sig genom att göra”. En deltagare upplever “att det blev tydligare för dem [barnen] när de själva hade fått prova [i det här fallet att gå programmeringskoder] med kroppen”. En deltagare beskriver hur barn i klass 3 sitter tillsammans vid högläsning: Barnen får sitta på mattan eller på stora mjuka bollar som gör viss rörelse möjlig.

Objekt, visualisering och konkretisering (5)

Temat berättar om att föremål, bilder, fotografier och filmer behövs i arbetet med att göra undervisning meningsfull och intressant samt att det som är abstrakt behöver göras konkret. Lärare kommer en bit på väg genom att berätta i undervisning, men når fler och längre om undervisning inbegriper objekt, visualisering och konkretisering, enligt deltagare. Dessa gör det lättare för barn att stanna kvar i undervisning och att förstå; särskilt för yngre barn, barn som inte har svenska som sitt modersmål och barn som är i behov av extra stöd. En deltagare säger att “bilder och rekvisita gör det lättare för barnen att hänga med” och en annan att sådana fångar barn och “fångar barns intresse just i den stunden”. Lärares chans att få med sig barnen ökar. En tredje deltagare, som refererar till en undervisning om att baka sockerkaka, understryker vikten av att gå bortom bilder i undervisning. Deltagaren säger: “Det är inte så enkelt [för ett barn] att förstå vad en elvisp är genom att titta på en bild”. Undervisningen om att baka sockerkaka beskrivs så här:

Det är samling på förskolan. Barn som är ett eller två år gamla deltar. De sitter på golvet. En lärare leder samlingen och två andra lärare stöttar upp. Läraren som leder samlingen berättar en berättelse som handlar om att baka en sockerkaka. Hon använder inte enbart bilder utan även föremål, till exempel en elvisp som snurrar och låter. Hon dramatiserar och jobbar med hela kroppen för att få med sig barnen.

Kamratskap (6)

Tema kamratskap handlar om vikten av att barn känner glädje och tillhörighet med andra barn i undervisning samt att barn har möjlighet att lära av och med varandra. Temat handlar även om att undervisning som enbart innehåller barns eget arbete, eller motsatt: lärare som enbart ger muntlig redogörelse för något, inte anses optimal. Temat handlar vidare om problem som uppstår i undervisning när barn inte förstår instruktioner och regler, inte har kamrater att samarbeta med och inte

blir valda av andra barn när mindre grupper av barn skapas. En deltagare säger: "Det får inte bli så tydligt vem som blir vald först [och sist]. Viktigt att uppmärksamma detta. Alla tänker nog inte på det".

Lärare som leder undervisning samt trivs och stöttar varandra (7)

Deltagarna beskriver, när de refererar till meningsfull och intressant undervisning, vikten av att lärare leder och tar initiativ till undervisning samt trivs med sitt arbete och stöttar varandra. En av dem säger att "fungerar inte det sociala [mellan lärare] då fungerar inte resten". De beskriver lärare som kommer med idéer och som initierar och leder undervisning, lärare som har god sammanhållning och är modiga, lärare som har roligt på jobbet när de planerar, lärare som känner samhörighet med varandra och utgör starka team, lärare som stöttar varandra, lärare som dokumenterar undervisning för att få överblick och gemensamma insikter och lärare som undervisar en grupp barn eller en klass tillsammans. En deltagare ger exempel på en undervisningssituation där lärare stöttar varandra:

En lärare i klassrummet bredvid sticker in huvudet till kollegan för att be om hjälp. Den undervisning som pågår har tagit annan vändning än planerat; undervisningen som skulle handla om en ombyggnation handlar nu istället om byggverktyg. Barnen frågar läraren vilka verktyg som finns och vad de kan användas till. Läraren ber kollegan att hämta lite verktyg; kollegan skyndar efter verktyg. Läraren frångår sin planering och ett engagerat samtal om verktyg uppkommer mellan barnen och läraren. Samtalet handlar bland annat om vad som händer om verktyg används oförsiktigt och felaktigt.

Deltagare beskriver även problem, i form av kaos och stökig undervisning, som uppstår när tid för planering saknas och när flera lärare, som inte har en gemensam planering, byter av varandra i undervisning istället för att samarbeta och undervisa tillsammans.

Tydliga inledningar, processer och avslut (8)

Temat speglar att den undervisning som är meningsfull och intressant beskrivs innefatta tydliga inledande instruktioner eller motsvarande som kan uppfattas av alla, tydliga processer och tydliga avslut. Deltagarna berättar om lärare som noga anpassar instruktioner genom ordval och som gör processer tydliga med hjälp av skriftliga lappar som representerar undervisningens olika uppgifter och moment. En deltagare berättar om en lärare som alltid samlar barnen på mattan efter en lektion. Dels för att de ska få dela med sig av sådant som de lärt sig eller blivit bättre på, dels för att de ska veta när undervisningen avslutas. Andra deltagare berättar om lärare som sjunger en särskild sång med barn för att markera avslut på samlingar och som markerar avslut på undervisning med att det är dags att plocka undan.

Röda trådar, länkar och kontexter (9)

Tema nummer nio belyser vikten av att en undervisningssituation bygger vidare på en föregående och att innehåll knyts an till barns tidigare kunskaper och erfarenheter. Dels sådana som relateras till förskola och skola, dels sådana som relateras till barns vardag och liv utanför förskola och skola. Temat belyser även vikten av att undervisningsinnehåll sätts in i ett sammanhang (kontext), till

exempel att grisen är ett av många bondgårdsdjur och att vår planet är en av många planeter. Deltagare berättar om lärare som väljer att arbeta tematiskt istället för ämnesuppdelat, lärare som arbetar med skapande vid upprepade tillfällen men med ett förändrat innehåll, och lärare som relaterar innehåll till miljöer utanför förskola och skola.

Integrerade digitala verktyg (10)

Det sista temat speglar val och användningar av digitala verktyg som görs i kommunerna när undervisning differentieras. I flera beskrivningar träder val och användningar fram som möjligheter skapade med hjälp av digitala verktyg. I tabell 1 listas exempel på digitala verktyg som används i de sju kommunerna. Med begreppet integrerade avses inordnade i undervisning. En deltagare säger:

Det digitala ska inte vara ett spår för sig, utan det ska liksom vara integrerat i den andra verksamheten. Det ska vara ett naturligt verktyg som man [lärare] tar tillhanda. Man [lärare] ska inte tänka nu ska vi jobba med det digitala, utan det ska vara en naturlig del.

Detta sista tema, integrerade digitala verktyg, har tio underteman (10:1 till 10:10).

Tabell 1. Exempel på digitala verktyg från kommunerna med tillhörande beskrivning

Exempel på digitala verktyg	Beskrivning
Datorer	Maskiner som bearbetar data och styrs av program.
Interaktiva tavlor	Tryckkänsliga whiteboardtavlor kopplade till datorer.
Projektorer	Projicerar bilder och kan ersätta datorers bildskärmar.
Läs- och surfplattor	Tunna datorer med pekskärmar. Kan benämnas pekplattor/paddor.
Robotar	Kan programmeras och utföra fysiska uppgifter.
Mobiltelefoner	Bärbara telefoner, kan fungera som datorer och pekplattor.
Green screens	Gröna (eller blå) filmbakgrunder som ersätts med önskad bakgrund.
Rutkoder	Svartvitmönstrade rutor som läses av med nedladdade rutkodsläsare.
USB/Webb-ägg	Trådlösa mikroskop, förstoringar kan ses på bildskärmar/pekplattor.
Lärplattformar	En digital undervisningsmiljö där lärare och barn kan kommunicera.
Ord- och textbehandlingsprogram	Program för att skapa och formatera texter.
Bildredigerings- och presentationsprogram	Program för att redigera och visa bilder.
Program för bildunderstödd kommunikation	Program för att understödja kommunikation, innehåller bildbanker.
Målnings- och teckningsprogram	Program för att måla och teckna.
Filmredigeringsprogram	Program för att spela in och redigera filmer.

Översättningsprogram	Program som översätter tal och text till olika språk.
Tidshjälpmedel	Program/teknik som synliggör tiden som går.
Uppläsningssprogram	Program som omvandlar text på datorer/pekplattor till tal.
Lärappar/spel	Undervisnings- och läroprogram. Kan kallas för spel.

Underlag för tillbakablickar och repetition (10:1)

Det första undertemat speglar deltagarnas användning av digital dokumentation och uppfattningen att sådan dokumentation, till exempel en kort film om ett experiment som gjorts, ger liv åt tillbakablickar i undervisning. Digitala tillbakablickar påminner både barn och lärare om vad det arbetat med, hur de arbetat, var i processen de befann sig och vilka produkterna var. En deltagare säger: Vi kan enkelt "spara och plocka upp det som vi gjorde sist". Undertemat speglar även deltagares uppfattning om att digital dokumentation, till exempel en film av en lärares genomgång, skapar möjligheter för barn att repetera genom att titta och lyssna om och om igen. En deltagare säger att barnen "kan kika [på en genomgång] hur många gånger som helst" och menar att detta är något positivt. Det gäller särskilt för de barn som behöver flera repetitioner för att förstå och för barn som inte kunnat vara med när genomgången gavs, till exempel på grund av sjukdom. "Om de [barnen] är sjuka kan de hänga med" (deltagare).

Rumslig förändring och virtuella inslag (10:2)

Det andra undertemat belyser hur digitala verktyg beskrivs förändra och utvidga undervisning samt göra det möjligt för barn att besöka och uppleva platser utanför förskolan och skolan. Deltagare beskriver exempelvis digitala verktyg som förändrar ett förskolerum till en virtuell djungel och förskolerum som förändras till ett virtuellt morotsland. De säger att "magi skapas" i rummen och i undervisningen, och att atmosfären ändras helt: "Den blir mer levande". Därtill berättar deltagare om lärare som genomför virtuella möten mellan barn från olika länder och tar med barn på virtuella resor. Resor sker exempelvis med virtuella rymdraketer; barnen och deras lärare åker till solen och månen, de samtalar om vad de ser och hör. De besöker virtuellt djurparker, centrumområden och platser där barnen bor. De ges vidare möjlighet att se vägen fram till ett utflyktsmål virtuellt innan besöket görs. Deltagare säger: "De [barnen] är förberedda. Det blir helt annat än att titta på kartan". "Världen kommer in i klassrummet". Deltagare berättar vidare att fler sinnen involveras och att traditionella sätt att arbeta, såsom att ställa frågor till barnen och att invänta deras svar, berikas av digitala rumsliga förändringar och virtuella inslag och upplevelser.

Förstoring, detaljrikedom och djup (10:3)

Det tredje undertemat återger deltagares beskrivningar av att digitala verktyg används till att förstora upp och projicera exempelvis djur och föremål. De bidrar därmed till att barn, tillsammans med lärare, upptäcker detaljer, samtalar om detaljer och fördjupar sina kunskaper. Förstoringar och projiceringar kan visas på en skärm, en vägg eller ett golv. En deltagare berättar att de förstorar upp hårstrån och rötter från en växt: "Det är jättespännande. [...] Vi förstorar och ser [...]. De blir helt enorma. [Vi] ser detaljer". Deltagaren kallar detta för en visualiserad undervisning. En annan deltagare berättar att de projicerat upp bilder från böcker under högläsning, fotografier från utflykter och barns tecknande/barns teckningar. På så sätt blir barns skapande och alster synliga; skapandeprocesser och detaljer i barns alster träder fram. Ytterligare en deltagare berättar om brandbilar som

projiceras upp för att barn ska kunna studera detaljer, måla av brandbilar och bygga brandbilar av möbler och material som finns tillgängliga.

Regisserande och filmvisning med biokänsla (10:4)

Detta undertema belyser användningar av digitala verktyg när filmer visas för en grupp barn. Det är, enligt deltagare, vanligt att interaktiva tavlor och projektorer används just i syfte att visa undervisningsrelaterade filmer. Filmen kommer nära, bilden blir stor och filmen kan följas av en grupp barn som tittar tillsammans. En deltagare säger: De [interaktiva tavlorna] "används mest för filmvisningar, undervisningsfilmvisningar". Undertemat belyser också de digitala verktygens uppfattade nytta när nya filmer ska spelas in. En deltagare beskriver en förskola där barnen får göra egna filmer och se de egna filmerna i stort format: "Det blir på riktigt", berättar deltagaren.

Musik, dans och gemensam rörelseglädje (10:5)

Undertema 10:5 återger att digitala verktyg används när barn behöver eller vill lyssna på musik/titta på musikklipp, dansa och känna rörelseglädje i samband med undervisning. Deltagare beskriver hur digitala verktyg skapar möjligheter för barn att sjunga med och dansa loss tillsammans med dansare i musikklippen, och att få en paus från stillasittande undervisning. En av dem säger: De [musikvideoklipp] används "när klassen behöver rörelsepåuser". En annan deltagare ger följande exempel: Ett barn ville lyssna och se på dansande animerade barnboksfigurer. Istället för att bara sätta på ett musikklipp för ett barn samlade läraren barnen; de dansade tillsammans och med barnboksfigurerna.

Textbehandling och uppläsning (10:6)

Det sjätte undertemat speglar hur digitala verktyg beskrivs underlätta barns enskilda och gemensamma skrivande. Digitala textbehandlingsprogram används. De gör det möjligt för dem att skapa texter på ett annat sätt än med papper och penna. Med hjälp av dessa beskrivs barn enkelt kunna ta fram och formatera texter samt skriva ut texter. Det sjätte undertemat speglar även digitala verktygs roll i fråga om uppläsningar av texter/sagor, frågor och personliga hälsningar. En deltagare beskriver lärare som skriver in texter och frågor på en skolas digitala lärplattform och att dessa texter och frågor sedan läses upp digitalt för barnen. "[Det är] bra för barn med dyslexi", säger denne. En annan deltagare berättar att barn via digitala verktyg får sagor upplästa på svenska eller på sina modersmål. Varje barn kan även välja att lyssna på den bok som han/hon tycker om genom digitala verktyg. "Det är härligt att se", säger en deltagare som på det sättet kan räcka till för alla barn och erbjuda en undervisning som är meningsfull och intressant. Även barn som arbetar med digitala läromedel kan få texter och frågor upplästa, till exempel ett matematiskt problem. En av deltagarna beskriver att lärare som använder digitala läromedel i matematik inte behöver gå runt och läsa upp problemen för barnen samt att barnen inte behöver sitta och vänta på hjälp. En deltagare beskriver även yngre barns-avdelningar där lärare, genom en inspelningsapp, spelar in föräldrar som på morgonen lämnar sina barn och säger: "Hej då"! Blir något barn ledset, eller uttrycker att det längtar efter mamma eller pappa, anses det tröstande att få höra deras röster.

Anpassad färdighetsträning (10:7)

Den stora mängd appar som beskrivs integreras i undervisningen – och det faktum att dessa appar många gånger omfattar olika svårighetsgrader – beskrivs understödja anpassning av undervisning och barns färdighetsträning. Träningen blir då inte för svår eller för lätt för någon. Anpassningar

uppfattas av deltagare som mer omständliga via läromedel i bokform och papperskopior. En deltagare beskriver hur appar hjälper till att skraddarsy färdighetsträning för enskilda barn, och en annan att appar innehåller både lite enklare och svårare uppgifter. Den deltagaren ger följande exempel: "Om ett barn behöver förstärka tio-kamraterna då hittar du det [i appen], du har hela spannet matte. Barnet får den [förstärkningen] på den nivå de behöver". En annan deltagare säger att barn som har det svårt kan arbeta med färdighetsträning via appar utan att "pekas ut". Deltagarna menar att appar först och främst erbjuds till barn som behöver träna mer än andra barn.

Informationssökning och träning av källkritik (10:8)

Ytterligare ett undertema är informationssökning och träning av källkritik. Deltagarna berättar om lärare och barn som söker fakta och information på webben och som tränar källkritik tillsammans. Till exempel fakta och information om kemisten och uppfinnaren Alfred Nobel eller barnprogramsfigurer. Träning av källkritik ska, enligt deltagare, gå hand i hand med informationssökningar. Lärare beskrivs som särskilt viktiga när det gäller den träning av källkritik som innebär att skilja fantasi och verklighet. Deltagare säger: "Det kan vara svårt för barn att skilja på vad som är skapat och vad som är på riktigt, men man kan prata om det [...] förståelsen kommer väl sedan".

Anslag, skrivtavla och förenklad administration (10:9)

Detta näst sista undertema speglar att digitala verktyg kan fungera som viktiga anslagstavlor för undervisning, till exempel kan de anslå information om en lektion. Deltagare beskriver att lärare lägger upp lektioner digitalt och att barn sedan loggar in och finner "allt det som de behöver". En deltagare säger: "Det är en revolution som jag ser det". Undertemat speglar även att digitala verktyg används som en analog svart skrivtavla eller whiteboard med möjligheten att spara och skriva ut. En av deltagarna beskriver att barn tidigare förväntades skriva av lärares anteckningar och att det kunde vara svårt: Barn får numera istället del av lärares anteckningar som exempelvis skrivs ut. Deltagaren säger: För vissa barn är det "tillräckligt att sitta och lyssna". Därtill speglar temat undervisningsadministration som upplevs bli enklare när digitala verktyg används. Ett exempel är närvarostatistik i undervisningen och ett annat är delning av hemuppgifter. Ytterligare två exempel är att det blir lättare att hålla ordning på dokument och att ge snabb feedback till barn. En lärare säger: Barn "kan skriva tillsammans och de kan dela till mig [lärare]. De kan få feedback direkt".

Sociala och akademiska kontaktpunkter (10:10)

Deltagare beskriver slutligen att barn blir intresserade av undervisning av olika slag när digitala verktyg integreras: De kommer då för att vara med. De digitala verktygen beskrivs locka och fascinera barn. Barn beskrivs kunna vara "jättemed" och "aktiva hela lektionen" (deltagare) när digitala verktyg integreras. Deltagare berättar även om barn som i sin användning av digitala verktyg får till möten med andra barn. En deltagare förklarar att "digital kompetens lockar till sig andra barn" och en annan att barn som upplever svårigheter i sociala samspel och lätt hamnar utanför, tack vare digital kompetens som görs synlig, "blir i centrum för aktiviteter". Digitala verktyg och digital kompetens kan därför beskrivas utgöra viktiga sociala och akademiska kontaktpunkter.

DISKUSSION

Syftet med studien var att belysa differentierad undervisning, det vill säga meningsfull och intressant undervisning för alla, som implementeras i sju svenska kommuners förskolor och skolor. Sökarljuset riktades särskilt mot val och användningar av digitala verktyg.

Differentierad undervisning

De tio teman som trädde fram i analysen, speglade deltagares uppfattningar och handlingsmönster avseende meningsfull och intressant undervisning, kan ses som viktiga exempel på beståndsdelar i differentierad undervisning. De kan även, teoretiskt sett, ses som viktiga exempel på beståndsdelar av proximala processer i mikrosystem (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Temana (beståndsdelarna) innefattar allt från beaktande av barns intressen och initiativ (tema 1) till röda trådar, länkar och kontexter (tema 9) och påvisar att integrerade digitala verktyg (tema 10) inte i sig gör undervisning meningsfull och intressant för alla barn. Integrerade digitala verktyg beskrivs som en av många viktiga beståndsdelar. Det bekräftas i teorin om TPACK-kompetens (Mishra & Koehler, 2006; Willermark, 2018).

Det finns teman, det vill säga beståndsdelar, som verkar vara varandras motsatser. Så är till exempel fallet med tema 1 som påvisar vikten av att beakta barns initiativ och tema 7 som påvisar vikten av att lärare tar initiativ till undervisning. Även tema 2 om spänning och tema 8 om tydlighet verkar vara varandras motsatser. En tolkning är att variation behövs och kan motverka en alltför enahanda undervisning.

Integrerade digitala verktyg

När det gäller val av digitala verktyg som görs i de sju kommunernas förskolor och skolor så förefaller inte strävan vara att välja ut ett digitalt verktyg att integrera i undervisning i syfte att differentiera utan istället att välja ut och integrera flera sådana verktyg. Det resultatet indikerar en god kännedom om digitala verktyg i kommunerna och påminner om att blivande lärare och rektorer, i förskola och skola, behöver ges rika möjligheter att utveckla en bred digital kompetens i samband med utbildning för att vara väl rustade för arbete i förskola och skola. Detta resultat indikerar även att kommunernas förskolor och skolor fungerar kompenserande för barnens olika bakgrund vad gäller digitala verktyg i hemmen. Barn som inte har tillgång till digitala verktyg hemma har det i förskolan och skolan.

Beträffande användningar av integrerade digitala verktyg pekar studiens resultat på åtminstone tio användningsområden i relation till görandet av differentierad undervisning. De tio användningsområdena innefattar allt från tillbakablickar (undertema 10:1) till kontaktpunkter (sociala och akademiska; undertema 10:10) och visar att digitala verktyg kan användas till mer än textbehandling och informationssökningar i undervisning. Digitala verktyg förefaller kunna understödja lärares arbete samt barns lärande och utveckling mot utbildningens mål på många olika sätt. Ett motsatt resultat hade varit att digitala verktyg inte integrerades eller tillskrevs betydelse i görandet av differentierad undervisning.

Integrerade digitala verktyg (tema 10) är en beståndsdel med relation till och betydelse för andra beståndsdelar. Underlag för tillbakablickar och repetition (undertema 10:1) kan till exempel relateras till och vara betydelsefullt för röda trådar och länkar (tema 9). Ett annat exempel är användningsområdet rumslig förändring och virtuella inslag (undertema 10:2) som kan relateras till

och ha betydelse för spänning och gemensamma upptäckter (tema 2). Deltagare i den här studien har erfarenheter av att det kan vara svårt för barn att veta vad som är på riktigt. En lösning är, enligt dem, att prata med barnen om det.

Några ytterligare exempel är användningsområdet förstoring, detaljrikedom och djup (undertema 10:3) som kan relateras till och vara viktigt för objekt, visualisering och konkretisering (tema 5), användningsområdet regisserande och filmvisning med biokänsla (undertema 10:4) som kan relateras till och vara viktigt för spänning och gemensamma upptäckter (tema 2) och användningsområdet musik, dans och gemensam rörelseglädje (undertema 10:5) som kan relateras till och vara viktigt för aktiverande uppgifter och inslag (tema 4). Fler exempel finns.

Textbehandling och uppläsning (undertema 10:6) kan relateras till och ha betydelse för både ett beaktande av barns intressen och initiativ (tema 1) samt parallella stödinsatser och extra utmaningar (tema 3). Med hjälp av digitala verktyg kan lärare ta tillvara barns intressen och initiativ. Barn som önskar det kan skriva ord och meningar samt få texter som de är intresserade av upplästa. Barn som behöver det eller så önskar kan även få texter upplästa flera gånger samt lyssna på en saga på det egna modersmålet. Det är här tydligt att digitala verktyg utgör viktiga undervisningsresurser för lärare och viktiga lärresurser för barn samt att digital kompetens behövs. Anpassad färdighetsträning (undertema 10:7) kan relateras till och ha betydelse för parallella stödinsatser och extra utmaningar (tema 3). Med hjälp av digitala verktyg kan färdighetsträning i undervisning enkelt anpassas så att barnen bemöts på de kunskapsnivåer där just de befinner sig samtidigt som de ges möjlighet att arbeta inom samma ämnesområde. Den undervisning som handlar om att lägga lika, att addera eller att benämna färger blir då inte för svår eller för lätt för någon. Användningsområdet informationsökning och träning av källkritik (undertema 10:8) kan relateras till och vara viktigt för extra utmaningar (tema 3). Barn kan ställa frågor som inte enkelt besvaras utan fakta- och informationsökningar på webben. Anslag, skrivtavla och förenklad administration (undertema 10:9) kan relateras till och ha betydelse för både lärare som leder undervisning (tema 7) samt tydliga inledningar, processer och avslut (tema 8). Ett sista exempel är att användningsområdet sociala och akademiska kontaktpunkter (undertema 10:10) kan relateras till och vara viktigt för kamratskap (tema 6), lärare som leder undervisning (tema 7) samt tydliga inledningar (tema 8). Det är intressant att förekomsten av digitala verktyg för samman barn socialt och lärandemässigt samt understödjare lärarens arbete när de ska påbörja en undervisningssituation. En viktig fråga att reflektera över, både som lärare och rektor, är om digitala verktyg/teknik, sociala samspelet kring digitala verktyg *eller* ämnesinnehåll i digitala verktyg blir förgrund i den undervisning som bedrivs. En tolkning är att en balans mellan dessa tre behövs (SFS, 2010:800; Skolverket, 2018).

En jämförelse med tidigare forskning

Det finns flera likheter mellan föreliggande studies resultat och tidigare studiers resultat. De lärare och rektorer som deltar i studien beskriver, i likhet med Pianta, La Paro och Hamre (2007, 2008), att beaktanden av barns intressen, uppmärksamma lärare, positiva klassrums klimat, länkar till barns tidigare erfarenheter, feedback från lärare och samtal mellan lärare och barn utgör viktiga beståndsdelar i den undervisning som är meningsfull och intressant för alla barn. En annan likhet är att lärarna och rektorerna i den här studien, i likhet med lärare i Kottes studie (2017), kan förstås vara positivt inställda till inkludering. De arbetar för att undervisning ska vara meningsfull och intressant för alla barn och motverkar på så sätt exkludering. Ytterligare likhet är att deltagare i den här studien, i likhet med Lundqvist, Allodi Westling och Siljehag (2019), beskriver vikten av exempelvis kamrat-

skap, känsla av tillhörighet, rörelse, inflytande och upplevelser av spänning i utbildning. Det finns även likheter vad gäller val och användningar av digitala verktyg. Både föreliggande studie och tidigare studier visar att digitala verktyg integreras i undervisning och beskrivs kunna understödja differentiering (samt liknande medel, strategier och ramverk), lärares arbete och barns lärande och utveckling (Agélli Genlott & Grönlund, 2013; Deunk et al., 2018; Forsling, 2017; Hylén, 2013; Kjällander & Moinian, 2014; Klerfelt, 2007; Ljung-Djärf, 2004; Mahoney & Hall, 2017; Nilsén, 2018; Wetso, 2014). De påträffade likheterna stärker föreliggande studies externa validitet.

En skillnad är att lärare och rektorer i den här studien, till skillnad från lärare i annan studie (Strogilos et al., 2017), inte förefaller se differentierad undervisning som enbart relaterad till barn med funktionsnedsättning i en grupp eller klass. De relaterar istället, i likhet med exempelvis DeBaryshe et al. (2009), Zafiri et al. (2019) och Saranli (2017), differentiering till barn med olika bakgrund och behov, till exempel till barn som behöver extra utmaningar i form av berikningar. En förklaring till det kan vara deltagares samverkan med akademien i projektet och att de tog del av populärvetenskapliga beskrivningar av aktuell forskning om extra utmaningar/berikningar.

Studiens kunskapsstillskott, relevans och begränsningar

Studiens främsta kunskapsstillskott är att den inrymmer exempel på beståndsdelar i differentierad undervisning samt exempel på val och användningar av integrerade digitala verktyg i sådan undervisning. Den täcker därmed in kunskapsluckor i tidigare forskning ifråga om beståndsdelar i differentierad undervisning, samt val och användningar av integrerade digitala verktyg i sådan undervisning. I tabell 2 finns en översikt över de beståndsdelar och användningsområden som identifierades i den här studien.

Studien har relevans för forskare med ett intresse för digitala verktyg och differentierad undervisning samt för lärare och rektorer i förskola och skola. Den har även relevans för studerande på lärar- och rektorsprogram samt lärar- och rektorsutbildare. Studien kan utgöra ett intressant diskussionsunderlag och bidra till att kunskaper om integrerade digitala verktyg, differentierad undervisning i form av proximala processer på mikrosystems-nivå och TPACK-kompetens fördjupas, särskilt i fråga om TPK-kompetens. Diskussioner om digitala verktyg och differentierad undervisning behöver föras och kunskaper fördjupas när barn växer upp i en digitaliserad värld (Agélli Genlott & Grönlund, 2013; Deunk et al., 2018; Forsling, 2017; Kjellsdotter, 2020; Kjällander & Moinian, 2014; Klerfelt, 2007; Ljung-Djärf, 2004; Mahoney & Hall, 2017; Nilsén, 2018; Unicef, 2017; Wetso, 2014), digitala verktyg ses som undervisnings- och lärresurser, digital kompetens värdesätts (Europeiska kommissionen, 2018; Forsling, 2017; Redecker & Punie, 2017; Skolverket, 2018; SKL, 2019), alla barn ska erbjudas en god utbildning (SFS, 2010:800), differentiering av undervisning tillskrivs betydelse (Kotte, 2017; Sherman, 2008; Tomlinson, 2016; Tomlinson et al., 2003), differentiering anses svår att implementera (Gaitas & Alves Martins, 2017; Kotte, 2017; Lavania & Nor, 2020) och bristfälligt implementerad (Ismajli & Imami-Morina, 2018) samt undervisning kan behöva differentieras ännu mer (Suprayogi et al., 2017).

Beståndsdelarna parallella stödinsatser och extra utmaningar (tema 3) kan vara särskilt viktig att diskutera inom förskola och skola. Den påminner om att differentierad undervisning riktar sig till alla barn i en grupp eller klass. Därtill belyser beståndsdelarna, på ett tydligare sätt än andra beståndsdelar, hur differentierad undervisning kan realiseras och att lärmiljöer, innehåll och processer (arbetsätt) behöver fokuseras på jämte undervisningsprodukter. Även beståndsdelarna integrerade digitala

verktyg (tema 10) kan vara särskilt viktig att diskutera. Den påminner om att digitala verktyg kan vara en naturlig del av undervisning och att digitala verktyg kan fungera understödjande och kompenserande på flera sätt. En deltagare förklarade att det digitala inte ska ”vara ett spår för sig”, utan ”en naturlig del”.

En begränsning med studien är att beskrivna uppfattningar och handlingsmönster samt val och användningar inte verifierats med forskarobservationer. En annan begränsning är att digitaliseringens eventuella baksidor inte undersökts. Deltagare som hade ett intresse för digitala verktyg och differentierad undervisning inbjöds att delta. Tidigare forskning har indikerat baksidor och risker (Kjellsdotter, 2020; Ljung-Djärf, 2004).

Mer forskning på området behövs. Framtida forskning kan undersöka om de uppfattningar och handlingsmönster samt val och användningar som trätt fram i den här studien förefaller finnas/göras även i andra kontexter. Den kan även undersöka barns erfarenheter av differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i förskola och skolans första år. En sådan studie kan handla om erfarenheter relaterade till rumslig förändring och virtuella inslag. En annan sådan studie kan handla om vad som upplevs vara förgrund i undervisning: tekniken, de sociala samspelet eller ämnesinnehållet. Därtill kan framtida forskning undersöka vårdnadshavares perspektiv på förskolans och skolans digitalisering.

Effekter av det storskaliga projektets utvecklingsdel presenteras i annan text.

Tabell 2. Den differentierade undervisningens beståndsdelar och de integrerade digitala verktygens användningsområden

Beståndsdel (Tema 1 till 10)	Användning av digitala verktyg (Undertema 10:1 till 10:10)
Beaktande av barns intressen och initiativ (1)	
Spänning och gemensamma upptäckter (2)	
Parallella stödinsatser och extra utmaningar (3)	
Aktiverande uppgifter och inslag (4)	
Objekt, visualisering och konkretisering (5)	
Kamratskap (6)	
Lärare som leder undervisning samt trivs och stöttar varandra (7)	
Tydliga inledningar, processer och avslut (8)	
Röda trådar, länkar och kontexter (9)	
Integrerade digitala verktyg (10)	Underlag för tillbakablickar och repetition (10:1) Rumslig förändring och virtuella inslag (10:2) Förstoring, detaljrikedom och djup (10:3) Regisserande och filmvisning med biokänsla (10:4) Musik, dans och gemensam rörelseglädje (10:5) Textbehandling och uppläsning (10:6) Anpassad färdighetsträning (10:7) Informationssökning och träning av källkritik (10:8) Anslag, skrivtavla och förenklad administration (10:9) Sociala och akademiska kontaktpunkter (10:10)

ERKÄNNANDE

Vi vill rikta ett varmt tack till lärare och rektorer som deltog i studien.

FINANSIERING

Utvecklings- och forskningsprojektet Digitala verktyg och differentierad undervisning i Region Sörmlands tidiga skolår: Ett storskaligt utvecklings- och forskningsprojekt för lärarprofessionen i framtidens förskola och skola finansierades av FoU-programmet Lärarprofessionen i framtidens förskola och skola (2018–2021) som organiserades inom ramen för MKL (Mälardalens Kompetenscentrum för Lärande) och Samhällskontraktet – ett samverkansavtal om forskning och utveckling mellan Mälardalens högskola, Eskilstuna kommun, Västerås stad, Region Sörmland och Region Västmanland.

FÖRFATTARBIDRAG

JL planerade studien och skrev artikeln. JL, MS, KF, GMW, ULB, PRN och ACM samlade in data och analyserade data. MS, KF, GMW, ULB, PRN och ACM understödde skrivandet av artikeln och bidrog med revideringar.

REFERENSER

- Agéll Genlott, A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98–104. doi:10.1016/j.compedu.2013.03.007
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models for human development* (5:e utgåvan, s. 993-1028). New York: John Wiley.
- DeBaryshe, B. D., Gorecki, D. M., & Mishima-Young, L. N. (2009). Differentiated Instruction to Support High-Risk Preschool Learners. *NHSA Dialog*, 12(3), 227-244.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.002
- Europeiska kommissionen (2018). *RÅDETS REKOMMENDATION av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande*. Hämtad från https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.SWE&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- Forsling, K. (2011). Digital kompetens i förskolan. *KAPET. Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 7(1), 76-95.
- Forsling, K. (2017). *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning av skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo akademi.
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. doi:10.1080/13603116.2016.1223180
- Holli, M. L. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164. doi:10.3200/TCHS.81.4.161-164
- Hylén, J. (2013). *Digitalisering i skolan [Elektronisk resurs] en kunskapsöversikt*. Stockholm: Ifous.
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218. doi:10.12973/iji.2018.11315a
- Kjellsdotter, A. (2020). *Didactical considerations in the digitalized classroom*. Doktorsavhandling (sammanfattning). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kjällander, S., & Moinian, F. (2014). Digital tablets and applications in preschool – Preschoolers' creative transformation of didactic design. [Elektronisk]. *Designs for learning*, 7(1), 10-33. doi:10.2478/dfi-2014-0009
- Klerfelt, A. (2007). *Barns multimediala berättande: en länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Doktorsavhandling (sammanfattning). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Lahdenperä, P. (red.). (2011). *Forskningscirkel: arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola.
- Lahdenperä, P. (2014). Forskningscirkel som samproducerande kunskapsprojekt - vetenskaplig kvalitet och stötestenar. I P. Lahdenperä (red.) *Forskningscirkeln – en mötesplats för*

- samproduktion: [männliga rättigheter i offentlig förvaltning]* (s. 13-26). Västerås: Mälardalens högskola.
- Lavania, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297. doi:10.31838/jcr.07.06.51
- Ljung-Djärf, A. (2004). *Spelet runt datorn: datoranvändande som meningsskapande praktik i förskolan*. Doktorsavhandling. Lund: Malmö universitet.
- Lundqvist, J., Westling Allodi, M., & Siljehag, E. (2019). Values and needs of children with and without special educational needs in early school years: A study of young Children's views on what matters to them. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 951-967. doi:10.1080/00313831.2018.1466360
- Mahoney, J., & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 291-303. doi:10.1177/2042753017751517
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.
- Nilsén, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar: en vägledning*. Malmö, Sverige: Resurscentrum för mångfaldens skola, Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2007). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual*. Pre K. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual*. K 3. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Hämtad från <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
- Saranli, A. G. (2017). A different perspective to the early intervention applications during preschool period: Early enrichment for gifted children. *Egitim Ve Bilim*, 42(190), 343-359. doi:10.15390/EB.2017.7062S
- Sherman, W. (2008). *Differentiated Instruction: A Review of Literature*. Hämtad från https://scholarscompass.vcu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=merc_pubs
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. [Stockholm]: Skolverket.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability and Society*, 32(8), 1216-1238. doi: 10.1080/09687599.2017.1352488
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. doi:10.1016/j.tate.2017.06.020
- Svensk författningssamling, SFS. (2010:800). *Skollagen*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Sveriges kommuner och landsting, SKL. (2019). *Nationell handlingsplan för digitalisering av skolväsendet*. [Elektronisk resurs]: #skolDigiplan. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Boston: Published by Pearson Education, Inc., by special arrangement with the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. doi:10.1177/016235320302700203
- Unicef (2017). *Children in a Digital World*. Hämtad från https://www.unicef.org/SOWC_2017_ENG_EMBARGOED.pdf
- Utbildningsutskottet (2016). *Digitalisering i skolan: dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen*. Stockholm: Sveriges riksdag.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wetso, G. (2014). *Lärares ledarskap med datorer i undervisningen! En aktionsstudie i tre klassrum i grundskola (1-9) och ett i gymnasieskola*. Årsrapportering av utvecklings- och forskningsprojekt En-en i skolan, 2010-2013. Falun: Högskolan Dalarna
- Willermark, S. (2018). *Digital Didaktisk Design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola*. Doktorsavhandling (sammanfattning). Trollhättan: Högskolan Väst.
- Zafiri, M., Konstantinidou, A., & Pliogou, V. (2019). The application of differentiated instruction in reading and writing to a boy with autism in early childhood education. A case study. *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 2609-2626. doi:10.13189/ujer.2019.071208
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i förskolan

Malin Ekesryd Nordström

ABSTRACT

Early attention of giftedness is argued to support continued development and learning for gifted children. The focus of this article is therefore on investigating preschool personnel's perceptions on giftedness and gifted children. Data was produced using a nationwide online survey, including personnel from eleven Swedish preschools ($N = 78$). The questions spanned between suggestions for their own descriptions of giftedness, views on support for gifted children, to who in the work team they consider should be responsible for adaptations and support for gifted children. The main conclusions from the survey reveals a lack of education of giftedness among the respondents. Furthermore, a majority of the preschool personnel believe that gifted children have the right to be noted in preschool settings, but few have suggestions on how this should be conducted. The respondents had high confidence that their own preschools were sufficient to meet the needs of gifted children, but the obstacles described were lack of time, lack of suitable teaching materials and that the group sizes were too large. Further conclusions are that principals have an important role on drawing attention to giftedness in preschool settings and that there is a need for more research in this area.

Keywords: giftedness, gifted children, preschool, preschool personnel, gifted education

MALIN EKESRYD NORDSTRÖM

Doktorand

Pedagogiska institutionen

Umeå universitet

malin.ekesryd@umu.se

INLEDNING

Den här artikeln handlar om förskolepersonals förståelser av särskild begåvning och erfarenheter av att hantera särskilt begåvade barn i förskolan. Personal i den svenska förskolan har i uppdrag att bedriva utbildning i en trygg miljö med varierande aktiviteter (Skolverket, 2018), där grunden ska läggas för ett livslångt lärande utifrån barnens redan införskaffade erfarenheter och kunskaper (SFS 2010:800). Förskolan som frivillig skolform är ett första steg i det svenska utbildningssystemet och regleras även utifrån en uppdaterad läroplan (SKOLFS 2018:50) med fokus på alla barns rätt till utbildning och utveckling. I Sverige har individer i behov av stöd på grund av inlärningssvårigheter länge varit uppmärksammade inom ramen för förskola och skola (se ex. Lgr 80; Lpo 94; Lpfö 98). Generella stödåtgärder har satts in i förskolan för att verka stöttande för hela barngruppen och tester och diagnosverktyg har använts i skolan för att fånga upp enskilda elever som riskerar att inte nå satta kunskapskrav (Lutz, 2013). Kritiker menar dock att ett ensidigt fokus på att stötta individer i behov av stöd på grund av svårigheter har lett till att det svenska utbildningssystemet missat att uppmärksamma individer i behov av kunskapsmässiga utmaningar (Persson, 2015).

Roland S Persson var den som först myntade begreppet *särbegåvning* i Sverige (Persson, 1997) mot bakgrund av att han inte ansåg att ”begåvning” räckte till som beskrivning av de förmågor dessa individer besitter. Perssons breda definition av särbegåvning, där han uttrycker att det handlar om individer som ”kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden” (Persson, 1997, s 25), är en definition som används inom svensk utbildning och den som hänvisas till i stödmaterialet om särskild begåvning på Skolverkets hemsida (Skolverket, 2015). Begreppet *särskild begåvning* började användas i materialet för att inte blanda ihop området med särskolans kontext. I stödmaterialet beskrivs särskilt begåvade individer riskera att bli understimulerade och hamna i utanförskap om de inte får anpassad undervisning och Skolinspektionen (2014) har riktat kritik mot att skolor inte hanterar behoven hos dessa individer på ett tillfredsställande sätt. Mot den bakgrunden presenteras i föreliggande artikel en enkätstudie som undersöker förutsättningarna för att uppmärksamma dessa individer i ett tidigare skede, i förskolan. Nedan redogörs för syfte och frågeställningar.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Artikels syfte är att beskriva förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning och erfarenheter av att arbeta med särskilt begåvade barn i förskolan utifrån följande frågeställningar:

- Hur har förskolepersonalen erhållit kunskaper om särskild begåvning och hur beskriver de vad begreppet särskild begåvning innebär?
- Finns erfarenheter av specifika ämnesområden där den särskilda begåvningen har uppmärksamats, i så fall vilka?
- Hur ser förskolepersonalen på särskild begåvning i relation till förskolan som utbildningssammanhang?
- Vem eller vilka anser förskolepersonalen bör ansvara för anpassningar och stöd för särskilt begåvade barn i förskolan?

BAKGRUND

Forskning om särskild begåvning i andra länder argumenterar för att särskilt begåvade individer kan uppmärksammas före skolstart, i förskolan, eftersom det redan då går att urskilja ett barns särskilda förmågor (Silverman, 2016). Förutsättningar för utbildning och i vilka åldrar barn befinner sig i förskolan skiljer sig dock mellan olika länder varpå det kan vara svårt att applicera tillvägagångssätt för identifiering och undervisning för särskilt begåvade barn från ett land till ett annat. Det som många forskare är eniga om är dock att särskilt begåvade barn behöver stöd av vuxna för att lyckas, att de tidigt behöver kunskapsmässiga utmaningar som skiljer sig från jämnåriga och att uppmärksammandet i tidig ålder gynnar ett långsiktigt lärande (Sankar-DeLeeuw, 2004; Walsh, Kemp, Hodge & Bowes, 2012; Lie, 2017; Svensson, 2021).

Det finns inte någon enad, internationellt accepterad, definition av vad särskild begåvning innebär utan begreppet konstrueras på olika sätt, bland annat beroende på olika länders kulturer och traditioner (Smedsrud, 2020). I svensk skollag används inte särskild begåvning som begrepp utan betonar istället *alla* barn (förskolan) och elevers (skolan) rätt till kunskap och utbildning (SFS 2010:800). I den uppdaterade läroplanen för förskolan står det att ”Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt” (Skolverket, 2018, sid 6) vilken är en av utgångspunkterna i föreliggande studie att ta reda på hur förskolepersonal ser på möjligheter att uppmärksamma och stödja särskilt begåvade barn i praktiken. I Sverige har forskning om särskild begåvning främst fokuserat på skolan som utbildningsområde (ex. Pettersson, 2011; Mattsson, 2013; Mellroth, 2018) varpå denna studie bidrar till ökade kunskaper inom förskolans kontext.

När Sveriges kommuner och regioner (SKR) tog fram den första handlingsplanen för särskilt begåvade individer var den riktad mot grundskolan (SKR, 2014). I handlingsplanen beskrivs det svenska utbildningssystemet som bristfälligt för särskilt begåvade elever och syftet med planen var att synliggöra dessa individers situation och höja kvaliteten i undervisningen. Med hänvisning till Persson (2010) betonas i handlingsplanen att särskilt begåvade elever ofta hämmas i sin lärandeprocess, tappar lusten till utbildning och riskerar psykisk ohälsa i unga år. I den uppdaterade handlingsplanen innefattas även förskolan som utbildningsområde (SKR, 2016) vilket indikerar ett behov av att uppmärksamma särskild begåvning redan i tidig ålder. I föreliggande artikel ges en överblick av förståelser och erfarenheter som finns inom området av de som befinner sig i praktiken, förskolepersonalen.

SÄRSKILD BEGÅVNING

Avsnittet inleds med hur förståelser av begreppet särskild begåvning förändrats över tid och forskning om vad som kan känneteckna särskild begåvning hos barn i förskoleålder. Vidare berörs vilken betydelse tidiga insatser kan ha för särskilt begåvade barns fortsatta utbildning och slutligen, vilka som enligt läroplanen bör ansvara för särskilt begåvade barns utbildning och exempel på framgångsfaktorer för att möta dessa individers behov.

Kännetecknen för särskild begåvning

Det har skett flera förändringar över tid angående synen på vad särskild begåvning innebär och hur utbildning på ett framgångsrikt sätt ska anpassas för att täcka dessa individers behov (Persson, 1997;

Gagné, 2004; Dai & Chen, 2013; Matthews & Dai, 2014; Mattsson & Pettersson, 2015). Förändringar som Freeman, Raffan och Warwick (2010) beskriver är att särskild begåvning tidigare ansågs som en unik, medfödd och statisk förmåga hos en homogen grupp. Senare utvecklades beskrivningarna till att belysa särskild begåvning som ett resultat av att individen systematiskt fått stöd att utveckla sina förmågor och att det numera även anses handla om hur individers förmågor förstås utifrån hur dessa hanteras och utvecklas inom exempelvis utbildning. I olika länder benämns dessa individer som *gifted* (USA), *most able learners* (Storbritannien), *exceptional* (Kanada) eller *supernormal* (Kina) (Liljedahl, 2017). Det finns ingen enad internationell definition av vad särskilt begåvning innebär, men Beljan, Webb, Amend, Web, Goerss, & Olenchak (2006), Ziegler (2010) och Persson (2015) framhåller alla att det handlar om en individs kognitiva, sociala eller emotionella förmågor till skillnad från en medicinsk eller psykiatrisk diagnos. Däremot om det särskilt begåvade barnet också är diagnostiserat med en medicinsk diagnos benämns denne som *twice exceptional* (Foley-Nipcon & Candler, 2018). Smedsrud (2020) problematiserar behovet av en gemensam definition, då det å ena sidan kan uppfattas som ett steg tillbaka att ha en fast benämning inom ett ständigt utvecklande område medan särskild begåvning å andra sidan anses som ett svårgripbart område utan en bestämd definition.

Utän en gemensam definition eller diagnos så betonas, precis som i alla pedagogiska utbildningssammanhang, att pedagogerna bör vara uppmärksamma på barns individuella behov (Mattsson, 2013). Pettersson (2017) beskriver att särskilt begåvade barn ofta utmärker sig via sina inlärningsförmågor och att de drivs av en annan kunskapsörst jämfört med jämnåriga individer. Ytterligare kännetecken som Silverman (2016) lyfter fram är det särskilt begåvade barnets sökande efter helhetsbilder, med fokus på regler, rättvisa och moral som också kan göra att dessa individer upplevs som perfektionister, besvärliga och ifrågasättande mot auktoriteter. Vidare visar forskning att särskilt begåvade barn kan ha en ojämn utveckling som medför svårigheter för föräldrar och pedagoger att uppmärksamma och tydliggöra vilka behov individen har (Lie, 2017). En femåring kan exempelvis ha kunskaper inom ett ämnesområde motsvarande en tioåring och samtidigt ligga på en åldersadekvat utvecklingsnivå i sociala sammanhang, eller helt enkelt välja att inte visa sina förmågor. Här betonar Blaas (2014) vikten av att träna och utveckla den sociala kompetensen hos särskilt begåvade förskolebarn då dessa individer kan vara mer sårbara än andra barn i liknande situationer. Ett exempel hämtat ur Margrain (2021) beskriver hur begåvade barn som tidigt använt sig av avancerade ord och uttryck blivit exkluderade i lekar på grund av att de ansetts annorlunda och konstiga av de andra barnen.

Tidiga insatser

Paraplybegreppet *tidiga insatser* i utbildningssammanhang handlar bland annat om att stöd ska sättas in tidigt för att göra undervisningen tillgänglig utifrån individens förmågor och för att barnen inte ska tappa lusten till lärande (Lundqvist, 2018). Vidare styr olika deklARATIONER, konventioner och lagar barns rättigheter att tillgodogöra sig utbildning. Salamancadeklarationen (Unesco, 1994; Svenska Unescorådet, 2006) innefattar bland annat alla barns rätt till en anpassad utbildning i ett inkluderande sammanhang och Barnkonventionen (United Nations, 1989), som blev svensk lag den 1 januari 2020, betonar vikten av att alltid se till barnets bästa (artikel 3). Som tidigare beskrivits styrs förskolans utbildning också av styrdokument som betonar vikten av att alla barn får möjlighet att nå så långt som möjligt med uttalade krav på att skyndsamt stötta barn i behov av olika stödinsatser (SFS 2010:800). Lagar och styrdokument lämnar dock utrymme för tolkning vilket kan innebära att

det, trots alla barns rätt till en adekvat utbildning, blir upp till den enskilde läraren både *om* och *hur* särskild begåvning uppmärksammas i praktiken (Laine & Tirri, 2016).

Olika länders styrdokument, formuleringar och anpassningar förhåller sig på olika sätt till tidigt uppmärksammande av särskild begåvning. I exempelvis Turkiet förespråkas tester och observationer från både lärare och föräldrar för att finna dessa individer före 6 år ålder (Daglioglu & Suveren, 2013) och i Nordamerika förekommer sedan länge möjligheter till testning för förskolebarn i syfte att få påbörja särskilda klasser inom 'gifted preschool education', även om det på senare år förekommit en del kritik mot validiteten av dessa tester och hur gynnsam den särskilda undervisningen egentligen är (Kettler, Oveross & Salman, 2017). I dessa beskrivna exempel finns en misstro till att den reguljära undervisningen ska räcka till för de särskilt begåvade. I Sverige uttrycks däremot en högre tilltro till att anpassad, differentierad undervisning för de särskilt begåvade inom den ordinarie undervisningen kan räcka till för att stimulera barnen (Margrain, 2021). Alternativt att via *acceleration* flyttas upp, delvis eller helt, ett antal årskurser inom den befintliga grundskolan och att genom *berikning*, få möjligheter till svårare och mer fördjupade kunskapsutmaningar inom eller utanför den ordinarie undervisningen (Sims, 2021).

Forskare som betonar vikten av tidiga insatser motiverar bland annat sina ställningstaganden utifrån individens rätt till utbildning, att det stärker barns socio-emotionella behov (Harrison, 2004; Margrain, 2021) och att det tidiga uppmärksammandet gynnar ett långsiktiga lärande (Lie, 2017). Andra forskare ifrågasätter utpekandet av enskilda individer som särskilt begåvade och uppmanar istället att omfamna alla aspekter och skillnader hos människor som inte begränsar någon i deras utveckling (Borland, 2005). Vidare problematiseras det tidiga särskiljandet och att särskilda undervisningsgrupper kan riskera att gynna redan privilegierade individer (Matthews & Dai, 2014). Här betonas vikten av att utgå ifrån ett inkluderande arbetssätt och att samhällets mångfald finns representerad bland de som anses vara särskilt begåvade.

Ansvar och framgångsfaktorer

I den uppdaterade läroplanen för förskolan tydliggörs förskollärarens roll som ansvarig för planering, genomförande och utveckling av det pedagogiska innehållet (Skolverket, 2018). Det innebär att förskollärare, till skillnad från barnskötare och resurspersoner, har ett större ansvar för att uppmärksamma och anpassa innehållet i utbildningen med utgångspunkt i alla barns olika behov. Ansvaret för de särskilt begåvade barnens utbildning i förskolan ligger således främst på förskollärarna i arbetslagen. I forskning om särskild begåvning lyfts personalens utbildningsnivå fram som en viktig del i arbetet för att pedagogerna ska veta vad de bör uppmärksamma och även vilka metoder som kan verka framgångsrika (Vreys, Ndungbogun, Kieboom & Venderickx, 2018). Vidare beskrivs kontexten för utbildningssammanhanget, den rådande kulturen och erfarenheterna där, ha betydelse för hur begåvade individer mottas och hanteras i verksamheten (Coleman & Cross, 2014). Som nämnts tidigare har svensk forskning om särskild begåvning främst fokuserat på skolans kontext där forskningen bland annat visar att trots en tidigt utvecklad inlärningspotential så riskerar dessa individer att bli understimulerade i utbildningssammanhang om inte särskilda anpassningar sätts in (ex. Mattsson, 2013). Risken att hamna utanför skolsystemet diskuteras vidare av Westling Allodi (2014) som uppmärksammat vikten av att tillgodose begåvade individer med specialpedagogiska insatser, i form av anpassningar och särskilt stöd, för att understödja dessa individers fortsatta lärande. Magnússon, Göransson och Nilholm (2018) beskriver att tillgången till specialpedagogiskt stöd i svenska utbildningssammanhang skiljer sig beroende på om verksamheten är kommunal eller

fristående, till de kommunala skolornas fördel. Detta lyfts fram som negativt för barn i friskolor, som är i behov av stöd. Enligt Magnússon et al. (2018) kan skillnader i tillgången till stöd även påverka en strävan efter en jämlik svensk skola. Vidare anses styrdokumentens vaga sätt att kommunicera uppdraget för svensk utbildning öppna upp för olika tolkningsmöjligheter, vilket riskerar att leda till både värdegrundsmässiga och didaktiska skillnader i praktiken (Nilholm, 2019). Enligt skollagen (SFS 2010:800, 2 kap., §25) ska det finnas elevhälsa på alla skolor, men i förskolan är rektor ansvarig för att alla barn får det stöd de behöver. En framgångsfaktor för uppmärksammande av särskild begåvning i förskolan kan således bli avhängigt rektors kunskaper om särskild begåvning.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Föreliggande studie undersöker förskolepersonals förståelser och erfarenheter av ett relativt nytt begrepp inom ramen för förskolan som utbildningsområde; särskild begåvning. Studien utgår delvis från ett demokratiskt perspektiv, där alla barn har rätt till lärande och utveckling utifrån sina behov (Eriksson Gustavsson, Forslund Frykedal & Samuelsson, 2016), och då även de särskilt begåvade. Rätten till lärande och utveckling handlar om att få kunskapsmässig och social stimulans som gynnar ett långsiktigt lärande, där barnens första möte med utbildningen, förskolan, blir en viktig utgångspunkt.

Teoretiskt bygger studien på ett socialkonstruktivistiskt synsätt (Burr, 2015) som innebär att respondenternas uppfattningar och kunskaper om särskild begåvning påverkar och påverkas av den befintliga kontext de befinner sig i. Lutz (2013) redogör för normalitetsbedömningar i förskolans kontext som innebär att förskolepersonalens syn på vad som ska kompenseras dels styrs av styrdokumentet, men även av de sociala konstruktioner av fenomen som skapats inom ramen för utbildningssammanhanget de befinner sig i. Förskolepersonalens förståelser, i den rådande kulturen på förskolan, styr i sin tur vilken utgångspunkt ur specialpedagogiska perspektiv, *kategoriskt* eller *relationellt*, som tas gällande stödet till barnen i behov. I forskningen förespråkas det relationella perspektivet, som innebär att svårigheterna som framträder bör ses som brister i miljön till skillnad från ett kategoriskt perspektiv där problem som uppstår tillskrivs den enskilde individen (Lutz, 2013). Studiens teoretiska utgångspunkter sätter således ytterligare fingret på vikten av att undersöka förskolepersonalens förståelser och erfarenheter av särskild begåvning, utifrån en medvetenhet att respondenternas förståelser är påverkade av den miljön de befinner sig i, vilket i sin tur har betydelse för särskilt begåvade barns utbildningssituation i förskolan.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I följande avsnitt presenteras studiens genomförande och urvalet av respondenterna. Avsnittet avslutas med en redogörelse av vald analysmetod och externt bortfall.

Datainsamling

Under hösten 2019 användes en webbenkät som datainsamlingsmetod för att undersöka förskolepersonalens förståelser och erfarenheter av särskild begåvning. Datainsamlingen genomfördes med hjälp av en webbenkät skapad via verktyget Limesurvey Community Edition (www.limesurvey.org) där insamlad data lagrats och hanterats på institutionens server i enighet med dataskyddsförordningen GDPR. Studien är en inledande del av ett större forskningsprojekt. Valet av metod motiveras utifrån att enkäten ger en första övergripande indikation på vilka kunskaper om ämnet som finns

ute i förskolorna, den möjliggör att nå ett större antal respondenter samt att svaren i enkäten ökar jämförbarheten med andra studier (Bryman, 2018). Enkäten var ursprungligen skapad för ett finskt projekt i de svensktalande delarna av Finland och översattes för att passa den svenska kontexten. Endast få korrigeringar behövdes, exempelvis byte från *lärare inom småbarnspedagogik* till *förskollärare* respektive *barnskötare* samt byte av regionsnamn i enkäten. En fråga lades till, nämligen den om respondenterna arbetar i en kommunal eller fristående förskola, då det finns få privata förskolor i Finland medan det är vanligt förekommande i Sverige. För att stärka studiens validitet besvarades enkäten initialt av en testgrupp bestående av utbildade pedagoger. Utifrån testgruppens förslag genomfördes ett antal förändringar och förbättringar av frågeställningarna. Enkäten lästes sedan igenom och bearbetades ytterligare innan den skickades ut till respondenterna.

Urval

Precis som i den finska enkäten, delades de svenska kommunerna (antal=290) in i sex grupper baserat på antal invånare, <10 000, 10 000 – 50 000, 50 001 – 100 000, 100 001 – 150 000, 150 001–200 000 och > 200 000. Den geografiska spridningen av respondenter till studien syftade till att få en mer övergripande bild av svensk förskolepersonals kunskaper och erfarenheter av särskild begåvning, till skillnad från att bara tillfråga förskolepersonal i en och samma kommun. Efter indelningen av storlekskategorier gjordes ett slumpmässigt urval av en kommun ur varje storlekskategori, samt två kommunala förskolor från varje vald kommun. Förutom det valdes även fyra fristående förskolor ut, slumpmässigt ur olika storlekskategorier, vilket resulterade i sexton förskolor. Elva av de sexton utvalda förskolorna valde att delta i studien, varav nio kommunala och två fristående med en svarsfrekvens på 31 % (antal=78, varav 92 % kvinnor). Av de deltagande respondenterna var 68% förskollärare, 26% barnskötare och 6% anställda som resurspersoner på förskolorna. I den här studien varierade arbetslivserfarenheten mellan 1- 40 år med en median på 14 år och ett medelvärde på 15,5 år.

Genomförande

Distributionen av enkäten skedde genom att jag kontaktade rektorerna vid respektive förskola och presenterade studien. Syftet var dels att med rektorernas hjälp nå ut med enkäten till samtliga anställda, då personalens enskilda mailadresser inte fanns tillgängliga på förskolornas hemsidor, men också för att få rektorerna att skapa förutsättningar för sina anställda att genomföra enkäten. Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) upplystes respondenterna om studiens syfte och att deltagande var frivilligt. Enkäten innefattade sexton frågeställningar varav de sex inledande frågorna behandlade respondenternas demografi, följt av två frågor om särskild begåvning med öppna svarsalternativ och åtta frågor med flervalsalternativ enligt en femgradig likertskala. Dessa flervalsalternativ (1= *håller inte alls med*, 2= *håller delvis inte med* och 4= *håller delvis med* och 5= *håller helt med*, med ett neutralt mittenalternativ 3= *tar inte ställning*) har sammanförts till två alternativ i resultatdelen för att tydligare redovisa skillnader i huruvida respondenterna håller med om det påstådda eller inte. De som valt att inte ta ställning redovisas i en egen kolumn. Enkäten uppskattades till att ta ca 20 minuter att genomföra.

Analysmetod

Bearbetning av enkätresultatet har skett med hjälp av deskriptiv statistik där frekvenser och korsstabeller tagits fram via verktyget SPSS (www.spss.org). Genomgående anges resultaten i procent. Då

det gäller frågorna om var respondenterna erhållit kunskaper om särskild begåvning, samt där respondenterna ger egna beskrivningar av särskild begåvning har även jämförelser gjorts utifrån utbildningsnivå. Frågan om tillgången till specialpedagogisk kompetens har jämförts utifrån om förskolan är kommunal eller fristående. För att bearbeta den öppna frågan om respondenternas egna beskrivningar av särskild begåvning har kvalitativ innehållsanalys genomförts i ett antal steg för att skapa teman av respondenternas svar (Bryman, 2018). Först lästes respondenternas beskrivningar igenom och kodades in i sju preliminära teman. Efter ytterligare genomläsningar krymptes antalet teman till fem: begåvningen beskriven utifrån en jämförelse med andra/ jämnåriga, begåvningen beskriven att handla om intellektuella kunskaper inom specifika ämnen/ ämnesområden, begåvningen beskriven som generell, begåvningen beskriven utifrån individens behov av särskilt stöd och begåvning beskriven som sammanhörande med en medicinsk diagnos. Beskrivningar kunde ibland verka överskridande mellan olika teman, men då har indelningen gjorts utifrån det respondenten främst valt att fokusera på i sin beskrivning.

Externt bortfall

Att fråga efter kunskap och beskrivningar av olika begrepp i en enkät kan medföra risker att respondenterna känner sig pressade att ge ”rätta” svar trots att det i den insamlade empirin inte går att koppla svar till enskilda individer (Sundström, 2016). I samband med att enkäten skickades ut hörde tre respondenter av sig och frågade hur de skulle göra, då de inte ansåg sig kunna svara på vissa frågor i enkäten och heller inte upplevde sig ha några kunskaper om särskild begåvning. Två rektorer tvekade inledningsvis till respektive förskolas medverkan med motiveringen att de inte hade haft möjlighet att informera personalen om särskild begåvning. Det ledde till ett extra utskick av information till alla förskolor där det betonades att alla svar – oavsett kunskaper och erfarenheter av särskild begåvning – var av intresse för studien då syftet med enkäten var att undersöka förståelser och erfarenheter hos respondenterna och inte *rätta* svar. Huruvida personerna som hörde av sig med frågor om enkätens innehåll och genomförande i slutändan valde att delta i studien är okänt.

Både personalens och rektorernas meddelade oro över att inte kunna tillföra studien med kunskaper och erfarenheter indikerar brister med enkätens utformning men uppmärksammar även en problematik att få förskolepersonalen att svara på frågor trots bristande kunskaper.

RESULTAT

Utifrån studiens forskningsfrågor presenteras inledningsvis hur förskolepersonalen erhållit information och kunskap om särskild begåvning, följt av egna beskrivningar av fenomenet och förståelser för hur förmågorna tagit sig i uttryck i förskolekontexten. Efter det redovisas respondenternas erfarenheter av områden där de uppmärksammat den särskilda begåvningen och hur förskolepersonalen ser på särskild begåvning i förskolan som utbildningssammanhang. Avslutningsvis presenteras förskolepersonalens svar på vem eller vilka de anser bör ansvara för anpassningar och särskilt stöd för de särskilt begåvade barnen.

Hur förskolepersonalen erhållit kunskaper om särskild begåvning och deras beskrivningar av särskild begåvning

Tabell 1. Hur informanterna erhållit information om särskild begåvning

Valmöjligheter (informanterna kunde välja flera svarsalternativ)	Antal (%)
Forskningsartiklar	22 (28)
Ingenstans	22 (28)
Böcker inom området	21 (27)
Dagstidningar	20 (26)
Under mina studier	18 (23)
Föreläsningar inom området	11 (14)
Enstaka kurser	6 (8)

Av tabell 1 framgår en stor spridning i hur förskolepersonalen införskaffat information om särskild begåvning. Källorna och förklaringsmodellerna som respondenterna tagit del av är många där nästan var tredje respondent (28 %) anger att de inte erhållit någon information om särskild begåvning alls. På vilket sätt som särskild begåvning initierats eller inte på de deltagande förskolorna i studien är inte känt. Utifrån korstabeller kopplat till tjänstebeteckning framkommer att förskollärare införskaffat sig kunskaper om särskild begåvning främst under sina studier, via forskningsartiklar och föreläsningar. Förskollärarna är även i majoritet av de som uppger att de inte har införskaffat sig några kunskaper om särskild begåvning alls. Respondenter anställda som barnskötare eller resursperson valde främst alternativen böcker inom området och dagstidningar som informationskällor.

Nedan presenteras de fem teman som togs fram utifrån förskolepersonalens egna beskrivningar av särskild begåvning (se tabell 2). Sedan följer några exempel på respondenternas erfarenheter av möten med särskilt begåvade barn och uttalade utmaningar med att beskriva vad särskild begåvning innebär.

Tabell 2. Hur informanterna beskriver begreppet särskild begåvning

Hur skulle du beskriva särskild begåvning? (fritextsvar)	Antal (%)
Begåvningen beskriven utifrån en jämförelse med andra/ jämnåriga	29 (37)
Begåvningen beskriven att handla om höga intellektuella kunskaper, inom specifika ämnen/ ämnesområden	17 (22)
Begåvningen beskriven som generell	11 (14)
Vet ej	10 (13)
Begåvningen beskriven utifrån individens behov av särskilt stöd	9 (11)
Begåvning beskriven som sammanhängande med en medicinsk diagnos	2 (3)

De olika beskrivningarna av särskild begåvning som ges handlar till största del om att individen uppvisat utmärkande förmågor i jämförelse med sina jämnåriga kamrater. Respondenterna beskriver individer som *sticker ut* eller *märks av* i jämförelse med andra barn.

När de andra barnen tränade på att leta saker i rummet som började på samma bokstav som sitt namn, satt det här barnet i en fätölj och läste Harry Potter 5 år gammal. (Förskollärare, 53 år)

Den näst vanligaste beskrivningen tillskrevs individer vars intellektuella kunskaper framträtt inom särskilda intresseområden.

Vi hade en pojke på avdelningen som kunde allt om rymden och jag menar *allt* och som bara var fyra år. Han kunde mer än många vuxna! Han måste ju ha varit särskilt begåvad tänker jag. Barn som är superduktiga på ett särskilt ämne. (Barnskötare, 55 år)

Av de respondenter som beskrev den särskilda begåvningen som generell (14%) sågs den särskilda begåvningen ur ett mer övergripande perspektiv, där utgångspunkten för beskrivningen tillskrevs att handla om förmågor att ta in information, hantera och lösa olika situationer utan att för den skull specificera ett enskilt ämnesområde. Förutom svårigheter att beskriva själva begreppet, uttryckte flera respondenter även problemområden för individerna som anses vara särskilt begåvade. Flera av respondenterna uttryckte att särskild begåvning kunde innebära att barnen är i behov av kunskapsmässiga utmaningar och stimulans för att inte bli uttråkade.

I ärlighetens namn vet jag nog inte riktigt hur man definierar det. Jag upplever mig inte ha speciellt stor kunskap inom detta område. Jag tänker spontant att det är intelligenta barn som kan bli hämmade av att inte få tillräckligt mycket utmaningar, men vet inte om det är rätt tänkt. (Barnskötare, 35 år)

Om ett barn har en särskild begåvning tänker jag att barnet kan mycket mer än jämnåriga på förskolan. Det behöver nödvändigtvis inte vara inom flera olika områden. Under min utbildning pratade vi om att ett barn som har hög kunskap även kan ha mycket känslor, därför kan då särskilt begåvade barn ofta bli missförstådda. Men jag kan ha fel. (Förskollärare, 47 år)

De går inte att dra några generella slutsatser utifrån arbetslivserfarenhet eller utbildningsnivå när det gäller hur respondenterna valde att beskriva vad begreppet särskild begåvning innebär. Ingen grupp är mer representerad i någon särskild kategori utan de finns jämnt fördelade i alla kategorier. En reflektion är dock att ingen av respondenterna i studien förhöll sig kritiskt till begreppet som sådant, eller motsa att särskild begåvning som fenomen existerar. Förutom att någon uttryckte att det särskilt begåvade barnet var ”duktigt”, så framkom inga andra positiva aspekter av den särskilda begåvningen vare sig för individen själv eller som en konsekvens för hela barngruppen. Den särskilda begåvningen beskrevs istället sammanhörande med svårigheter av olika slag, exempelvis särskilt begåvad *men* ofta ensam, särskilt begåvad *men* svår att handskas med eller särskilt begåvad *med* sociala svårigheter. En förskollärare beskriver att trots avancerade, intellektuella, kunskaper så uppstod ofta konflikter vilket ledde till svårigheter för barnet.

Barnet jag tänker på hade väldigt lätt att lära, var nyfiken och ställde många frågor. Det gjorde dock samtidigt att han ofta blev missförstådd av kompisarna och fick

väldigt svårt att hitta nån att va med. Ingen förstod vad han pratade om och det ledde till mycket frustration och många utbrott. (Förskollärare, 54 år)

Vidare beskriver respondenter att perfektionistiska drag hos särskilt begåvade barn också tenderat att skapa konflikter. Det särskilt begåvade barnet beskrivs ha varit extremt noga med att en skapandeaktivitet genomförts på ett exakt sätt, utifrån hur den presenterats för barnen av personalen på exempelvis en samling. Om något annat barn sedan valt att lösa uppgiften på ett eget, annorlunda sätt har detta ställt till det och blivit ”fel” för det särskilt begåvade barnet och ibland lett till konflikter och utåtagerande beteenden. Respondenterna beskriver att de särskilt begåvade individerna krävt hög närvaro av personal för att skapa trygghet och för att få stöd i sociala relationer.

Respondenterna blev även tillfrågade om förmågorna hos individerna de uppmärksammat framträtt inom några särskilda ämnen eller ämnesområden. Dessa områden presenteras (tabell 3) och diskuteras vidare i nästa stycke.

Erfarenheter av specifika ämnesområden där den särskilda begåvningen har uppmärksamats

Tabell 3. Egna erfarenheter av områden där begåvningen uppmärksamats

Ämnen/ områden	Antal (%)
Inga erfarenheter	31 (40)
Språk – avancerade språkliga förmågor, tidiga läsare	16 (21)
Matematik – avancerade förmågor, långt över jämnåriga	12 (15)
Generell begåvning – snabb inlärningsförmåga, slutledningsförmåga, abstrakt tänkande	8 (10)
Estetiska förmågor – avancerade inom bild, musik eller rörelse	6 (8)
Naturorientering (NO) – avancerade förmågor inom specifika områden, biologi, fysik, kemi	5 (6)

En majoritet av respondenterna (60%) kunde specificera områden där de hade uppmärksammat den särskilda begåvningen. Resultatet visar att förmågor inom språk och matematik var mest frekvent beskrivna, men även förmågor inom estetiska ämnen som bild påtalades.

Stor språklig förmåga och god läsare redan som 4-åring. (Förskollärare, 44 år)

Särskilt begåvad med siffror och konstruktion. Han byggde avancerade legobyggen efter ritningar och räknade ut olika grader i vinklarna han byggde. Han kunde tidigt svåra mattetal också. (Förskollärare, 43 år)

Jag minns ett barn som kunde rita med enorm detaljrikedom. Hans förmåga att skapa djup i bilden och laborera med färger var helt sanslös... bara 5 år gammal.
 (Barnskötare, 27 år)

Det fanns även respondenter som beskrev tidigt avancerade kommunikativa förmågor hos enskilda barn, en högre inlärningsförmåga och en snabbhet att förstå instruktioner och resonemang jämfört med andra utan att specificera enskilda ämnesområden.

Hur förskolepersonalen ser på särskild begåvning i förskolan som utbildningssammanhang

För att ta reda på respondenternas förståelser för förutsättningar att möta särskilt begåvade barn i de egna utbildningssammanhangen på förskolorna ställdes ett antal påståenden om hur de ser på att kategorisera barn i olika grupper och deras syn på särskilt begåvade barns behov. Respondenterna fick också ta ställning till praktiska möjligheter och hinder som de anser finns för att möta dessa individer ute i förskolorna.

Tabell 4. Egna förståelser för att möta särskilt begåvade barns behov

Påståenden att ta ställning till	Håller med Antal (%)	Håller inte med Antal (%)	Tar inte ställning Antal (%)
Genom att kategorisera barn som särskilt begåvade och andra grupper ökar vi stämplingen av barn som starka - svaga, goda - mindre goda osv.	33 (42)	23 (30)	22 (28)
Särskilt begåvade barn har rätt till anpassningar och särskilt stöd precis som barn i svårigheter	58 (74)	6 (8)	14 (18)
Särskilt begåvade barn är ofta uttråkade i förskolan	45 (58)	12 (15)	21 (27)
Särskilt begåvade barn behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger	47 (60)	6 (8)	25 (32)
Vi behöver möta behoven hos de särskilt begåvade och detta kan göras i den normala, heterogena gruppen	46 (59)	7 (9)	25 (32)

Förskolepersonalen i studien hade hög tilltro till den egna verksamhetens möjligheter att möta särskilt begåvade barns behov. Att dessa barn är i behov av särskild uppmärksamhet höll även en majoritet (60%) av respondenterna med om. Svårigheter att möta de särskilt begåvade barnens behov uttrycktes dock främst utifrån organisatoriska aspekter, som tidsbrist, hög arbetsbelastning, avsaknad av lämpligt stödmaterial samt att barngrupperna är för stora. Avsaknad av utbildning och kunskaper om särskild begåvning kryssades inte för i samma utsträckning.

Respondenterna fick även ta ställning till ett antal frågor om ansvarsförhållanden gällande anpassningar och särskilt stöd till de särskilt begåvade barnen. I nästa sektion redovisas det vidare.

Vem eller vilka förskolepersonalen anser bör ansvara för anpassningar och stöd för särskilt begåvade barn i förskolan

Nedan redovisas respondenternas svar på påståenden om vem eller vilka de anser bör ansvara för särskilt begåvade barns utbildning och vilket stödbehovet är.

Tabell 5: Ansvar för utbildning och stöd till särskilt begåvade barn

Påståenden att ta ställning till	Håller med Antal (%)	Håller inte med Antal (%)	Tar inte ställning Antal (%)
Det är förskollärares ansvar att förse särskilt begåvade barn med lärandeefarenheter	62 (79)	3 (4)	13 (17)
Det är förskollärares ansvar, att med utvalda metoder och differentierad undervisning, möta särskilt begåvade barn	60 (77)	5 (6)	13 (17)
Specialpedagoger, är viktiga resurser i arbetet med särskilt begåvade barn i förskolan	63 (81)	3 (4)	12 (15)
Vi har ett större moraliskt ansvar att stötta barn i inlärningssvårigheter, än de särskilt begåvade barnen	33 (42)	17 (22)	28 (36)
Våra förskolor bemöter redan behoven hos särskilt begåvade barn på ett bra sätt	12 (15)	32 (41)	34 (44)

Förskolepersonalen (oavsett tjänstebeteckning) höll i hög grad med om att det är förskollärares ansvar att stötta särskilt begåvade barn i sin fortsatta inläring (79%), men svarar samtidigt att behoven hos de särskilt begåvade barnen inte bemöts på ett bra sätt i dagsläget ute i förskolorna. Alla yrkeskategorierna höll även i hög grad (81%) med om att specialpedagoger är viktiga resurspersoner i arbetet med särskilt begåvade individer. På följdfrågorna om vad som kan tänkas vara framgångsrika metoder för undervisning och hur specialpedagoger kan stödja i arbetet vid förskolorna, avstod dock 30 procent av respondenterna genomgående att ta ställning. Förskolepersonalen uppmärksammade vikten av att särskilt begåvade barn ges möjlighet till stöd i sitt fortsatta lärande, men uppgav samtidigt att förskolan har ett större moraliskt ansvar att stötta barn i inlärningssvårigheter än de som anses särskilt begåvade.

Tillgången till specialpedagogisk kompetens upplevdes god av respondenterna som arbetar i kommunala förskolor. De uppgav att de kontaktar specialpedagoger vid behov av stöd och att dessa finns att tillgå inom förskolans upptagningsområde. Av de respondenter (21 personer) som uppgav att de arbetar inom fristående förskolor, svarade tre (14 %) att ingen specialpedagogisk kompetens finns att tillgå vid förskolan. Huruvida dessa personer arbetar vid samma eller olika förskolor framkommer inte av svaren.

DISKUSSION

I artikeln redovisas förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning och erfarenheter av att arbeta med särskilt begåvade barn i förskolan. Resultatet visar att förskolepersonalens formella utbildningsnivå inom särskild begåvning är låg och trots hög tillit till det egna utbildningssammanhangets möjligheter att stötta *alla* barn, så uttrycker de svårigheter att även stötta de särskilt begåvade. I denna avslutande del diskuteras ett antal aspekter som studien synliggjort.

Särskild begåvning är ett relativt nytt område inom svensk forskning. Få respondenter uppger att de har någon formell utbildning om särskild begåvning och särskilt begåvade barns behov. Hur de införskaffat information om särskild begåvning och vilka källor de använt sig av skiljer sig stort. Trots avsaknad av utbildning om särskild begåvning så överensstämmer dock förskolepersonalens beskrivningar av särskild begåvning på flera punkter med hur det framställs inom forskningen, med förmågor som utmärker sig jämfört med jämnåriga individer (jmf. Sankar-DeLeeuw, 2004; Persson, 2010). Flera av respondenterna beskriver erfarenheter av att ha mött barn i förskolan med förmågor som sticker ut, men uttrycker samtidigt att de har låga kunskaper om hur de ska tillmötesgå dessa individers behov. Den teoretiska ansatsen synliggör ett inkluderande förhållningssätt hos förskolepersonalen då de svarar att alla barn, även de särskilt begåvade, har rätt att få sina behov tillgodosedda och uttrycker hög tilltro till att det egna utbildningssammanhanget räcker till för att möta alla barn i den normala, heterogena gruppen. Däremot fokuserar respondenterna i högre grad på individen som bärare av eventuella svårigheter som uppstår till skillnad från ett relationellt synsätt, där svårigheter anses uppstå i mötet med den omliggande lärmiljön (jmf Lutz, 2013). Här kan två tänkbara förklaringar vara att det har att göra med avsaknad av kunskaper om särskild begåvning eller en påverkan av befintliga värdegrundsmässiga normer och traditioner gällande barn med avvikande beteenden vid respektive förskola, eller möjligtvis en kombination av båda.

På frågor om förutsättningar att hantera särskild begåvning utifrån förskolan som utbildningssammanhang märks en osäkerhet i respondenternas svar inför hur särskilt begåvade barn ska stöttas. En majoritet av förskolepersonalen menar också att det saknas förutsättningar i dagsläget för att stötta barnen som är i behov av kunskapsmässiga utmaningar. Genomgående väljer även ungefär en tredjedel av informanterna att inte svara på mer specifika frågor om hur undervisning kan genomföras för dessa individer i förskolemiljön. Här kan avsaknad av ett specifikt avsnitt om särskild begåvning i de styrdokument som gäller för förskolan (SFS 2010:800; Skolverket, 2018) försvåra för förskolepersonalen som enbart har att förhålla sig till att undervisningen ska vara ”utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt” (Skolverket, 2018, s 6). Det öppnar upp för tolkningsmöjligheter som både innebär en flexibilitet att genomföra anpassningar, men även en risk för ökad segregering och en ojämlik utbildning som konsekvens (jmf. Nilholm, 2019). Om och hur ett särskilt begåvat barn får sina behov tillgodosedda i utbildningssammanhanget kan därmed vara avhängigt slumpen beroende på vilken förskola barnet börjar på.

Det som särskilt utmärker sig i respondenternas beskrivningar av vad de anser att begreppet särskild begåvning innebär, är att nästan ingen lyfter fram några positiva aspekter med att vara särskilt begåvad. De tillägg som gjordes utifrån förskolepersonalens egna beskrivningar handlade främst om svårigheter och brister. Ingen tillskrev exempelvis den särskilda begåvningen som en *tillgång*, vare sig för individen själv eller för verksamheten i stort. Enligt Liljedahl (2018) finns en risk att bristfälliga kunskaper om särskild begåvning i förskolan leder till ett fokus på särskild begåvning som en enbart elitistisk fråga, med ökad arbetsbelastning för pedagogerna som följd, vilket delvis

också uttrycks av respondenterna i studien. Framgångsfaktorer för arbete med särskild begåvning och särskilt begåvade barn i förskolan kan således bero på både utbildningsnivån hos förskolepersonalen samt organisatoriska och värdegrundsmässiga frågor. I resultatet framträder ett spänningsfält mellan förståelser för *alla* barns rätt till lärande utifrån individuella behov och att stöd främst ska ges till barn i svårigheter. Å ena sidan uttrycks alla barns rätt till stöd som självklar, men organisatoriska brister i utbildningssammanhangen anses sätta käppar i hjulet för att särskilt begåvade barn också ska få stöd. Å andra sidan lyfts moraliska aspekter fram som betonar att stöd i första hand bör ges till de barn som befinner sig i svårigheter. Där räknas inte de särskilt begåvade in. Här hade det varit intressant att följa upp hur en eventuell rangordning uppstår och hur det beslutas om vilka behov som anses ha företräde. Det framkommer inte av enkätsvaren. Det som lyfts fram i tidigare forskning är dock att avsaknad av kunskaper om särskild begåvning hos pedagogerna kan innebära att dessa individer inte uppmärksammas i förskolan (Olsson & Olsson, 2017), men även att invanda, oreflekterade, förhållningssätt bidrar till att fokus främst läggs på barn med inlärningssvårigheter (Bruce, Rubin, Thingren & Åkerman, 2016). Då denna artikel presenterar en enkätundersökning som är en inledande del av ett större forskningsprojekt är det reflektioner att ta med till kommande studier.

Förutom att respondenterna svarar att utbildade förskollärare ska ansvara för anpassningar och stöd i utbildningen (jmf. Skolverket 2018) anses också specialpedagoger som viktiga resurspersoner i arbetet med särskild begåvning. Vilken roll specialpedagoger har på de olika förskolorna i den här studien är inte känt, men att specialpedagogiskt stöd kan bidra positivt i utbildningen för särskilt begåvade barn, ger både respondenterna i studien och forskare uttryck för (jmf. Westling Allodi, 2014). I studien framkom dock en viss skillnad i tillgången på specialpedagogiskt kompetens beroende på om förskolepersonalen arbetade vid en kommunal eller fristående förskola, till den kommunala förskolans fördel. Den skillnaden anses också kunna påverka uppdraget om en jämlik utbildning för alla barn (jmf. Magnússon et al., 2018). Utifrån studiens begränsade antal respondenter går det dock inte att dra några generella slutsatser om friskolor i denna studie utan det handlar enbart om en reflektion utifrån studiens resultat. Inom förskolan finns ingen obligatorisk elevhälsa utan rektor som ytterst ansvarig fattar beslut om vilka barn som ska berättigas stöd. Att stödinsatser och resurser sätts in för särskilt begåvade barn kan således bli avhängigt rektors kunskaper om särskild begåvning. Det kan leda till att vissa förskolor uppmärksammar särskild begåvning och andra inte. Åtföljandet av styrdokumentens krav på att utbildningen ska vara till för alla, med syfte att främja alla barns utveckling och lärande (SFS 2010:800), kan således ifrågasättas.

Avslutningsvis kan konstateras att studiens empiriska material är begränsat, vilket gör att slutsatserna inte är generaliserbara till att gälla för en större population. Enkätens utformning och frågeställningar indikerar intressanta insikter om förskolepersonalens förståelser för särskild begåvning, men på flera sätt genererar svaren i enkäten fler frågor än de ställda. Resultatet visar en vilja hos respondenterna att uppmärksamma dessa individer, men organisatoriska svårigheter och låg utbildningsnivå inom området anses ligga bakom att särskild begåvning inte uppmärksammas i någon större utsträckning. Som ytterst ansvarig för utbildningen på förskolan, kan således den enskilde rektorns kunskaper om särskild begåvning bli en påverkansfaktor för om särskild begåvning uppmärksammas eller inte. Denna studies bidrag öppnar således upp för ytterligare forskning med kvalitativ inriktning för att nå djupare förståelser för fenomenet särskild begåvning och förskolans kontext.

REFERENSER

- Beljan, P., Webb, J.T., Amend, E.R., Web, N.E., Goerss, J., & Olenchak, F.R. (2006). Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders, *Gifted and Talented International*, 21(2), 83-86.
<https://doi.org/10.1080/15332276.2006.11673478>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255.
<https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: the case of no conceptions of giftedness. I: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness*, 1-19. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P. & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Malmö: Liber AB.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3 uppl.). New York, N.Y.: Routledge.
- Coleman, L. J. & Cross, T. L. (2014). Is Being Gifted a Social Handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1) 5-17. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177%2F0162353214521486>
- Daglioglu, H.E. & Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational science: Theory & Practice*, 13(1), 444-453.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>
- Dai, D. Y. & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3) 151-168. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177%2F0016986213490020>
- Eriksson, A-L., Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (2016). *Specialpedagogik: i, om, för och med praktiken*. Stockholm: Liber.
- Foley-Nipcon, M., & Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. I: S. I. Pfeiffer (Red.), *APA Handbook of giftedness and talent*, 545-558. Washington, D.C.: APA.
- Freeman, J. Raffan, J. & Warwick, I. (2010). *Worldwide provisions to develop gifts and talents*. An international survey: Research report. CfBT Education Trust.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roepers Review*, 26(2), 78-84. <https://doi.org/10.1080/02783190409554246>
- Kettler, T., Overross, M. E., & Salman, R. C. (2017). Preschool Gifted Education: Perceived Challenges Associated With Program Development. *Gifted Child Quarterly*, 61(2), 117-132.
<https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1177%2F0016986217690228>
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan 1980: Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf
- Lie, B. (2017). *Särbegåvade barn: i förskoleålder*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.
- Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade barn: Förskolans utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

- Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från https://www.alvesta.se/contentassets/9a969ba661f9400786c3eb62a9febfe2/file_281.pdf
- Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>
- Lundqvist, J. (2018). *Tidiga insatser och barns utbildningsvägar: Inkludering och specialpedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.
- Magnússon, G., Göransson, K. & Nilholm, C. (2018). Varying access to professional, special educational support: a total population comparison of special educators in Swedish independent and municipal schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* 18(4), 225-238. <https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1111/1471-3802.12407>
- Margrain, V. (2021). Bright sparks: att tända gnistor i svensk förskola. I: C. Sims (Red.), *Särskild begåvning i praktik och forskning*, 121-143. Lund: Studentlitteratur.
- Matthews, D. J. & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practise. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- Mattsson, L. (2013). *Tracking mathematical giftedness in an egalitarian context*. Doktorsavhandling. Göteborg: Chalmers tekniska högskola och Göteborgs universitet. Hämtad från <http://hdl.handle.net/2077/34120>
- Mattsson, L. & Pettersson, E. (2015). Inledning: att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna. I: Skolverket stödmaterial: *Särskilt begåvade elever*. Skolverket.
- Mellroth, E. (2018). *Harnessing teachers' perspective: Recognizing mathematically highly able pupils and orchestrating teaching for them in a diverse ability classroom*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet. Hämtad från <http://kau.diva.portal.org/smash/get/diva2:1253540/FULLTEXT02.pdf>
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: Möjligheter, hinder och dilemma*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2017). *Barn med utmanande beteende: Tidiga insatser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177%2F016235321003300405>
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnéuniversitetet. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:414912/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004). Case studies of gifted kindergarten children: Profiles of promise. *Roepers Review*, 26(4), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02783190409554270>
- SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sims, C. (Red). (2021). *Särskild begåvning i praktik och forskning*. Lund: Studentlitteratur.

- SKOLFS (2018:50). *Förordning om läroplan för förskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
https://www.harryda.se/download/18.1d3ccd4b165cd99bd8f6bd34/1536913321019/Laroplan_forskolan_SKOLFS_2018_50.pdf
- Skolinspektionen (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet*. Hämtad från
<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2014/stod-stimulans/stod-och-stimulans-i-klassrummet---slutrapport.pdf>
- Skolverket (2015). *Särskilt begåvade elever*. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- SKR (2014). *Handlingsplan särbegåvade elever*. Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL. Luleå Kommun: Kommunikationskontoret. Hämtad från <https://skl.se/download/18.547ffc53146c75fdec0eeeb9/1405428232070/skl-handlingsplan-2014-sarbegavadeelever.pdf>
- SKR (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever*. Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL. Luleå Kommun: Kommunikationskontoret. Hämtad från
<https://skl.se/download/18.1fae8ed6156b062e29497858/1473239906709/Handlingsplan-sarskilt-begavade-2016.pdf>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>.
- Sundström, A. (2016). Att fråga efter kunskap. I: A. Persson (Red.), *Frågor och svar om frågekonstruktion i enkät: och intervjuundersökningar*, 324-337. Statistiska Centralbyrån.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Svensson, S. (2021). I wish I had known that before: att våga utmana och bli utmanad. I: C. Sims (Red.), *Särskild begåvning i praktik och forskning*, 69-91. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: Unesco.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Hämtad från
<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T., & Venderickx, K. (2018). Training Effects on Belgian Preschool and Primary School Teachers' Attitudes towards the Best Practices for Gifted Children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K. A. & Bowes, J.M. (2012). Searching for Evidence-Based Practice: A Review of the Research on Educational Interventions for Intellectually Gifted Children in the Early Childhood Years. *Journal for the Education of the Gifted* 35(2), 103-128.
<https://doi.org/10.1177%2F0162353212440610>
- Westling Allodi, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139-151.
<https://socialmedicinsk.tidskrift.se/index.php/smt/article/view/1093>
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.

“As a teacher, you have to take the initiative”: An intertextual study of the enactment of subject-specific professional development for teachers of Modern Languages/Spanish

Débora Rottenberg

SAMMANFATTNING

Denna studie undersöker genomförandet (Ball et al., 2012) av spansk ämnesspecifik lärarfortbildning i det svenska skolsystemet. Med utgångspunkt i policytexter på nationell nivå undersöks två olika typer av data från en pendlingskommun nära en storstad: texter på kommunalnivå och skolnivå samt intervjuer med lärare i ämnet. Materialet analyseras med hjälp av intertextualitetsanalys för att förstå översättningsprocesser till texter och praxis. Studien visar att spansk ämnesspecifik fortbildning är frånvarande på skolorna när det gäller översättningsprocesser till texter. Med undantag för en fristående skola nämns ämnesspecifik fortbildning överhuvudtaget inte i texterna. När det gäller översättningsprocesser till praxis visar studien för övrigt att det är enstaka lärarinsatser som ger upphov till fortbildningstillfällen, i många fall på lärarnas fritid. Analysen av översättningsprocesser till texter ger inte tillräckligt med information om ämnesspecifik fortbildning. Utifrån detta faktum kan man dra slutsatsen att en modell som kombinerar analysen av dessa processer med analysen av översättningsprocesser till praxis samt jämför båda ger fördjupad information om ämnesspecifik fortbildning. Detta tyder på att analysmodellen med fördel kan tillämpas för att studera andra kommuner och även andra ämnen för att bättre förstå genomförandet av ämnesspecifik fortbildning.

Keywords: lärarfortbildning, moderna språk, spanska, genomförandeteori, svensk kommun.

DÉBORA ROTTENBERG

Docent i spanska, universitetslektor i spanska med inriktning mot utbildningsvetenskap

Institutionen för Moderna Språk och Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier

Uppsala universitet

debora.rottenberg@moderna.uu.se

INTRODUCTION

The shortcomings of teachers' professional development in Sweden have been pointed out at different levels. According to the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015 Ch. 3), there is a need for a life-cycle approach to human resource development. The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) reported that only 59% of teachers in Sweden, compared to 73% in other TALIS countries, participate in professional development that promotes knowledge and understanding in their teaching subjects. Moreover only 45% of teachers in Sweden, compared to 68% in other TALIS countries, participated in education that promotes better didactic competence in their teaching subjects (OECD, 2014).

Furthermore, national actors have stressed the need to develop the teaching profession in order for students to achieve better learning results (Swedish Government Official Reports, 2017, 2018). In fact, in Sweden, the time dedicated to professional development – 3.6 days per year (Swedish Government Official Reports, 2018) – has mainly been spent on school development and not on teachers' subject-specific development (Swedish Government Official Reports, 2014, 2018).

In addition, 51% of the teachers interviewed by The National Union of Teachers in Sweden (2016b) stated that lack of relevant professional development was the main reason they had considered quitting during the past three years. In fact, 53% of the teachers commented that they had not received any subject-related professional development during the past five years.

Many surveys (The National Union of Teachers in Sweden, 2016a, 2016b, 2017) have revealed teachers' lack of influence on the design of existing professional development, even though development of professional knowledge and competence is easiest to achieve when personal needs and ambitions are taken into consideration (Swedish Government Official Reports, 2018).

The case of professional development for teachers of Modern Languages is quite unique. The subject faces many difficulties because it is non-compulsory, as pointed out by both the Swedish Schools Inspectorate (2010) and the Swedish National Agency for Education (2013). The fact is that between 20 and 25% of students quit their studies in Modern Languages. However, schools rarely investigate why this happens inside their own organisation. Instead, many principals and teachers maintain that quitting is related almost exclusively to the students and not to the course. Consequently, many schools do not work with professional development as a way to increase teachers' capacity to satisfy students' various needs (Swedish Schools Inspectorate, 2010, pp. 23-24), to the point that many schools lack professional development plans and do not allocate funds for that purpose (Francia & Riis, 2013). Coincidentally, teachers of Modern Languages report not having enough time for subject-related professional development, pointing out the lack of resources for participation in language-specific courses or conferences (Hellqvist & Thegel, 2020).

PURPOSE AND AIM

The present article is part of a larger research project aimed at generating new knowledge regarding subject-specific professional development for teachers of Modern Languages / Spanish (henceforth, Spanish), in the Swedish education system. The term subject-specific refers to education that includes specific subject contents and subject didactics.

One point of departure for this research study is the observation that some municipalities may not be particularly concerned with professional development issues. This conclusion stems from a project in which a Swedish university offered eight municipalities the opportunity to map their teachers' previous experiences of different professional development programmes as well as their current needs; this mapping was intended to form the basis for teachers' further professional development. Four municipalities rejected the offer of mapping (Karlberg, 2018). Therefore, it is of interest to investigate what professional development looks like in these municipalities as teachers working there may not have been asked about their preferences very often and may have had fewer opportunities to receive professional development.

The aim of the present paper is twofold: (1) to present a pilot study analysing the policy enactment of Spanish subject-specific professional development in one of the above-mentioned four municipalities and (2) to propose a model for studying *how* policy concerning subject-specific professional development is done in schools in Sweden that can be applied to other municipalities.

PREVIOUS RESEARCH

There is a long tradition of research on teachers' professional development. Kirsten (2020) distinguishes seven research areas. Next, these areas are illustrated with examples from recent Swedish studies.

1. "Teachers' professional development in relation to governance" includes studies of professional development in relation to policy and teacher professionalism, for example, Wermke (2013) and Kirsten (2020).
2. "Effects of teachers' professional development" comprises studies that explicitly focus on the effectiveness of professional development, for example, Lindvall (2017).
3. "Close studies of teachers' learning within the framework of professional development" deals with how teachers learn or change in connection with professional development, for example, Widén (2016) and Andersson et al. (2018).
4. "Teacher collaboration" is related to the study of how teachers work together to develop their practice, as well as the relationship between such collaboration and teachers' or students' learning, for example, Bergmark (2020).
5. "Leadership for professional development" deals with how leaders at different levels can provide the conditions for productive competence development.
6. "Reports on individual professional development initiatives" deals with evaluations of individual projects, for example, Hajer and Norén (2017).
7. "Partnership between school and university" includes studies that focus on projects where researchers and teachers collaborate, for example, Karlberg and Bezzina (2020).

As the present study relates to Karlberg and Bezzinas (2020), it will be summarised here. It is the result of a partnership between the university, as a teacher education institution, municipalities and schools directly addressing the recommendations put forward by the OECD (2015), which is the requirement for enhanced co-ordination and collaboration between these types of entities so that continuous professional development better meets the learning needs of teachers.

Karlberg and Bezzinas (2020) aim at identifying the perceptions of teachers on continuing professional development. The study draws on the data from an internet-based survey conducted during

the autumn of 2017. The respondents were recruited from four municipalities in Sweden and consisted of teachers from preschools (1–5 year-old children), primary schools (6–12), secondary schools (13–15), and high schools, including vocational schools (16–18). Unqualified teachers (11.2 %) were also included in the study.

The study shows that the majority of respondents identified university courses, informal discussions and sessions run by the National Agency for Education as the most effective forms of professional development. The majority of teachers favoured professional development opportunities that bring teachers together in order to learn from each other through more school-based initiatives.

The respondents perceived the most positive impact in previous professional development sessions that were related to pedagogical- and subject-content knowledge, and special education. Even if pedagogical- and subject-content knowledge have the most positive impact related to previous experiences, teachers identify four main areas in which they require training, namely special education, technology-enhanced learning, handling behaviour concerns, and teaching migrant children. Subject- and pedagogical-content knowledge come in the fifth and sixth place in professional development needs of teachers.

It is worth pointing out that there are no previous studies on the enactment of Spanish subject-specific professional development in Sweden. The National Agency for Education (2014) called attention to the fact that there is little focus on professional development of teachers of the subject, stating that in many cases teachers have difficulty finding relevant professional development and opportunities to attend courses. However, the National Agency for Education did not provide any details about what Spanish teachers consider to be relevant professional development.

THEORY

The present paper starts from a theoretical conception of policy as both text and action (Ball, 1994). Policy is understood as “texts and ‘things’ (legislation and national strategies) but also as discursive processes that are complexly configured, contextually mediated and institutionally rendered” (Ball et al., 2012, p. 3). Policy is intricately encoded in texts and artefacts that are not automatically implemented but are decoded and recoded in complex ways. “Policy ‘making’ is a process of understanding and translating” (Ball et al., 2012, p. 3).

Thus, interpretation and translation are two key parts of the policy enactment process. They are occasionally closely interwoven and overlapping, as they work together to inscribe discourse into practices (Ball et al., 2012, p. 47). Interpretation is an initial reading, a making sense of policy that is situated. It is a meaning-making operation that tries to grasp what policy texts mean to a certain institution and what that institution has to do. It is a decoding that is both retrospective and prospective (Ball et al., 2012, p. 43). Interpretation is “an institutional political process, a strategy, [...] a process of explanation, elucidation and creation of an institutional agenda” (Ball et al., 2012, p. 45). The authoritative interpretations that emerge from this initial process are presented to staff as “frames within which practice is to be thought about and constructed or objectives to which practice is to be oriented” (Ball et al., 2012, p. 44). Translation, in turn, is a process of making institutional texts and putting those texts into action. Translation is a recoding process of making policy into materials, practices, concepts, procedures and orientations in relation to the specific conditions of each institution (Ball et al., 2012, p. 45).

METHOD

Data

A pilot study of the enactment of subject-specific professional development offered to Spanish teachers in a commuting municipality near a major city in Sweden (Swedish Association of Local Authorities and Regions, 2016) is the basis for the present paper. The study has been designed to develop a model to apply to the other three above-mentioned municipalities (or beyond).

The point of departure to analyse the enactment processes at the municipal level is the policy texts at the national level that concern professional development. In order to analyse in what ways policies concerning subject-specific professional development offered to Spanish teachers are translated into texts and practices in the municipality's schools, two types of data were considered. The first type included documents at the municipal and school level.

The second type of data included interviews with Spanish teachers. The notion that "policy is done by and done to teachers [...] they are actors and subjects, subject to and objects of policy" (Ball et al., 2012, p. 3) is highly relevant to professional development and the reason for using this type of data in the present study.

Data collection procedure

The relevant documentation at the municipal level is available on the Internet. In order to collect school documents, all school principals (18 in total) were contacted by e-mail to enquire whether their schools had specific professional development documents. Only three of them responded that their schools did not have any specific documents.

Regarding contact with teachers, correspondence with the municipality showed that they lack information on which individuals actually teach Spanish (Lindgren, 2018). Thus, all schools in the municipality were mapped. During the academic year 2019-20, there was a total of twenty schools that could potentially offer Spanish: three upper secondary schools (one municipal and two independent), three schools from 7th to 9th grade (two municipal and one independent), one school from pre-school level to 8th grade (municipal), eleven schools from pre-school level to 6th grade (ten municipal and one independent) and two schools from pre-school level to 9th grade (one municipal and one independent). Telephone calls made to all of the schools showed that Spanish was offered by all but two, both independent schools: one a primary and lower secondary that offered French and German, and the other an upper secondary that only offered the introductory programme and vocational programmes in Swedish and English. In the municipality as a whole, there were nineteen Spanish teachers.

Once the schools offering Spanish had been mapped, their websites were examined, but the names of the teaching staff were not stated. Thus, telephone calls were made to obtain teachers' contact information to invite them to participate in an interview. Fourteen of the eighteen schools have only one teacher in Spanish. The schools did not want to give out teachers' telephone numbers, but the e-mail addresses of seventeen teachers were obtained.

In the case of one of the teachers, the e-mail address could not be obtained; the principal refused to disclose it, arguing that the individual worked on an hourly basis. In the other case, the principal

said the school had a Spanish teacher who was not certified. Even when our interest in getting in touch with every person teaching Spanish was explained, the principal said it was a small school with very few educators who are busy all the time. Despite this, a teacher in *German* could be contacted. It is unclear why this teacher would have had more time than the Spanish teacher.

Thanks to the e-mail addresses, teachers' names and surnames were obtained. Teachers who appeared in the Swedish telephone register, Eniro, were called and asked to participate in an interview. Those who did not answer the phone or did not appear in Eniro were contacted by e-mail, in some cases up to five times and even via LinkedIn.

Of the seventeen teachers contacted, eight agreed to be interviewed, six primary and lower secondary school teachers and two upper secondary school teachers. Our response rate of 42% is higher than the 35% which, according to Statistics Sweden, is typical of school surveys (Granfeldt et al., 2019). The possibility that more answers could have been obtained if the teachers had been contacted in a normal school year, without an ongoing pandemic cannot be rejected.

One earlier study (Francia & Riis, 2013) had particular difficulties in studying Spanish teachers: when a survey was conducted, the response rate was below 15% (Francia, 2020). Using another data collection method could increase the chances of acquiring information about Spanish teachers' perspectives, which are largely unknown to date and are invaluable when studying professional development in practice.

The interviews

Teacher interviews took place between October 2019 and June 2020 and were both structured and semi-structured in nature (Bryman, 2016). The questions were based on three considerations: (1) teachers' background, (2) their previous and present experiences of professional development and (3) their preferences for future subject-specific professional development. As for their answers, some of the categories from which the respondents were to choose were suggested in advance.

All of the interviews were in person, except one that was conducted by telephone, and another that was conducted via Zoom after the pandemic had broken out. The interviews were audio-recorded, if the respondent consented, and then selectively transcribed. In other cases, the researcher took notes on the responses during the interviews.

The present research follows the principles of research ethics as stipulated by the Swedish Research Council (2017). Before the interview starts, the researcher (1) explains what will be studied and how, (2) seeks informed consent to conduct the work, (3) grants confidentiality when requested by using pseudonyms to protect the identity of the participating individuals as well as (4) certifies that the information collected about individuals in the interviews will be used for research purposes only. Due to the low number of participating teachers and in order to ensure anonymity, it was decided that data on teachers' background, such as age, native language, number of working years, type of certification or type of school, would not be reported in the results. Moreover, in order to protect the individuals involved in the study, the documents at the municipal and the school level do not appear in the list of references.

Analyses and discussion

The analytical approach rests on the concept of intertextuality, which understands each text as immersed in a social context and in dialog with other texts, so-called intertexts (Kristeva, 1981 [1966]). Even if this concept originated outside educational research, its appropriateness to social sciences has been highlighted by Fairclough (1992) and even specifically to the field of education by Ball et al. (2012, p. 123), Lemke (1992) and Francia (2008).

As suggested by Fairclough (1992), within critical discourse analysis, discursive events such as interviews can be analysed linguistically as texts, as instances of discourse practice, and as instances of social practice. Thus, in the present study, the discursive event constituted by the interviews was considered a set of texts produced by the interviewees in dialogue with the interviewer.

The analysis shows the processes of translation, which are the result of previous processes of interpretation. In the case of the documents at the municipal and the school level, the processes of translation are from policy texts into institutional texts. However, in the case of the interviews, the processes of translation are from institutional texts into practice as far as practice is described by the teachers.

Documents at the national, municipal and school level were written in Swedish, whereas the interviews were in Spanish or Swedish, depending on the teacher's preference. Thus, all of the quotes presented below have been translated into English.

TRANSLATION INTO TEXTS

The point of departure: policy documents at the national level

Documents at the national level steer and regulate responsibilities and rights in relation to professional development for teachers. According to the Swedish National School Law (The Swedish Parliament, 2010), the municipalities and the responsible authorities at non-municipal schools, that is, the management board according to the Swedish National Agency for Education (2019), have a common responsibility: "The principal organizer shall ensure that staff at preschool and school units be given opportunities for professional development" (The Swedish Parliament, 2010, 2 Ch. 34§). Also, "Every principal organizer in the school system must systematically and continuously plan, follow up and develop instruction" (The Swedish Parliament, 2010, 4 Ch. 3§). At the school level, this task is the school principal's responsibility: "The pedagogical work at a preschool or school unit shall be led and coordinated by a principal. The principal shall work, in particular, to develop instruction" (The Swedish Parliament, 2010, 2 Ch. 9§).

The National School Law is at the origin of an intertextual chain, shaped together with other text types that transform it. One of the links in the chain is the Collective Agreement between Municipalities and Municipal Teachers, which explains that "Professional development [that] concerns efforts aimed at developing teachers' ability to create good conditions for students' learning" (Public Employees Negotiating Council, 2020, p. 4). According to this agreement, teachers who work full-time have the right to 104 hours of professional development per school year, time distributed among the workers (Public Employees Negotiating Council, 2020, p. 4). Already here, one can see that there is no guaranteed number of hours for an individual teacher (Hellqvist & Thegel, 2020). Instead, the employer is free to distribute the time between the teachers. Another link in this inter-

textual chain is made up by the Free School Agreement (Almega – the Employers’ Organisation for the Swedish Service Sector & Teachers’ Cooperation Council, 2017), in size the largest teacher agreement in the private sector, which does not contain any guidelines on professional development. Instead, it is stated that “the employer and the employee have joint responsibility for professional development” (Almega – the Employers’ Organisation for the Swedish Service Sector & Teachers’ Cooperation Council, 2017, p. 44).

So, an intertextual reading that contrasts the situation of municipal and independent schoolteachers allows us to conclude that teachers covered by the former agreement have clearly stated rights to professional development. In contrast, teachers covered by the latter agreement are responsible for getting that education; they have no expressed rights. In theory, however, it is more in the hands of the principal organisers.

According to Fairclough (1992), one can conceptualise intertextual processes as hegemonic struggles in the sphere of discourse that have effects on and are affected by hegemonic struggle in a broader sense. One can say that there is a great deal of struggle for independent schoolteachers, both in the broader sense and in the sphere of discourse at least in theory.

Translation into texts at the municipal level

The Municipality has a school development document that governs the municipal educational sector during the period 2017-2023. Its aims are continuously followed up during the year, resulting in a quality account document. None of these documents mention any subject-specific professional development projects regarding any of the school subjects. On the contrary, the municipality invests in three general approaches to pedagogical work: assessment for learning, language development approach and ICT.

According to the school development document, continuous collaboration with universities and colleges contributes (1) to teachers following knowledge development, (2) to pedagogical development and (3) to encouraging students to continue their studies. Intertextuality with the quality account document shows that the aim of these joint actions is to develop teachers and their work in pre-school and school, based on current research. However, there is no mention of any concrete activities planned for the period 2019/2020.

The quality account document states that, for the period, the municipality has planned (1) to take measures to develop and enhance competence within digitalisation, as also stated in the school development document and (2) to promote teachers’ leadership by administering professional development for school principals and other “key people” (p. 84).

In the same quality account document, three aims are stated for the period 2017-2023 and for the primary school. One of them is to have “engaged employees with the right qualifications” (p. 86), which includes having dedicated employees, who are motivated in their work and think “it is fun to go to work [sic.]” (p.86) and to increase the proportion of certified teachers qualified to teach at least one subject (the document does not state whether this is for each school or for the whole municipality). It is not stated whether the certified and subject-qualified teachers are new staff to be hired or whether some of the teachers working at the moment without sufficient qualifications would be given the opportunity to participate in professional development to acquire the required qualifications.

Regarding upper secondary schools, the Municipality has no website on school quality that is equivalent to the one for primary schools.

Translation into texts at the school level

All primary and lower secondary municipal schools' websites have a hyperlink under the heading *Quality Work* that redirects to the municipality's quality page. None of the schools has its own section on quality or mentions any quality programme for professional development for teachers.

There is another section on the schools' websites, *Work with us*, which links to the municipality's website. In many cases, the recipients of this section are teachers who can apply for work. Nonetheless, it does not mention professional development, even though such an opportunity could appeal to candidates who are keen to develop their future career.

In any case, the intertextual chain formed by the school development document and the quality account document has other links formed by individual schools' texts on their respective websites. Under the link *How we work*, the schools provide information to the students' parents and sometimes to the students themselves. These texts are rich in embedded intertextuality (Fairclough, 1992), with direct citations from the curriculum for the compulsory school system (Swedish National Agency for Education, 2011) and with allusions to the municipal quality documents. Even though this section considers topics such as students' knowledge, development and learning, there is no information about teachers' knowledge development.

Furthermore, all of the schools have a section entitled *The principal has the word*, which contains a few formal texts written by the principals in the first person, a feature of private discourse. The discourse type is a hybrid between information and publicity: they provide information and try to convince parents to choose the school for their children. There are no mentions of teachers' professional development in these presentations either.

Regarding the independent schools, two of them lack information about teachers' professional development, whereas the third school affirms that it is characteristic of their work that they believe that the entire staff needs the opportunity for professional development.

TRANSLATION INTO PRACTICE: TEACHER INTERVIEWS

Teachers' previous and present experiences of professional development

To begin with, the teachers were asked whether, at the time of the interview, they were attending any professional development within the framework of their work, that is, professional development arranged by or in agreement with their employer and during working hours. Only one teacher answered affirmatively. She felt the professional development in classroom leadership she was attending was irrelevant. She was also attending another professional development programme, offered by the Swedish National Agency for Education, on language development approach. The teacher said she would rather watch a film in Spanish than attend those courses (interview 3).

Then, the teachers were asked whether they had attended any Spanish subject-specific professional development in the period 2015-2019. Seven answered affirmatively and one negatively, a much higher proportion than the 47% who had received subject-related professional development in the study by The National Union of Teachers in Sweden (2016b). It must be said that LR's study is not entirely comparable with the current study, as it has the limitation of having a special sample, namely the interviewees were exclusively union members, whereas the present study addressed all teachers.

The teachers gave a total of 15 examples. Four of them were evening university courses that were not comprised within the framework of their work. The subjects treated were Assessment and Grading (4 cases), Culture, Society or Politics (4 cases), New technologies (3 cases), International Baccalaureate's guides (2 cases), Pronunciation (2 cases), Grammar (2 cases), Sociopragmatics (2 cases), Literature (1 case), Song in Spanish teaching (1 case) and Spanish as a school subject: theory and practice (1 case). The reason the number of subjects is greater than 15 is that some professional development occasions treated many different subjects.

The organisers were Uppsala University, Centre for Professional Development and Internationalisation in Schools, (5 occasions, 3 courses and 2 Spanish teacher days), the Cervantes Institute (4 cases), the Spanish Teachers' Association (2 cases), Skolporten (2 cases), International Baccalaureate (2 cases) and Dalarna University (1 case). The reason the number of cases is greater than 16 cases is that one of them was a collaboration between the Cervantes Institute and the Spanish Teachers' Association. One conclusion that follows from both the interviews and the above-analysed documents is that "the municipality does not organize any professional development in Spanish" (interview 1).

Concerning the modality, eleven examples concerned physical presence; three were web-based and one had a blended format. Regarding the extent, seven examples were 2-day courses. Five of them involved five or six 2-hour sessions (three of them were 7.5-credit university courses), and three were 2- to 3-hour-long conferences.

When teachers were asked whether they had acquired new subject-specific knowledge in Spanish or in its specific didactics, they answered affirmatively for all fifteen examples. Then, they were asked whether these specific professional development occasions led to changes in their teaching. They answered affirmatively for eleven of the cases and negatively for the remaining four. Teachers said they felt more certain about their knowledge; they had begun working with new methods, activities, materials and resources. Some specific examples are provided below:

(1) As a consequence of attending a 2-day professional development on culture, one teacher had begun working with her students with the topic of love and with the poetic genre. "The students wrote their own poems, to a person, a tree or whatever" (interview 2). Then they took pictures of the poems and published them on the web. Thus, the teacher integrated a new topic and a new type of activity that the students found meaningful.

(2) After taking a course on singing in Spanish teaching, one teacher said:

I could build a bridge of melodies from Swedish songs to Spanish songs. Recognising the songs was very helpful for the students and there was a strong aha-effect. The melody is important! I also got the idea to use the students' names to work with

rhymes: Gabriel - miel, Lisa - misa / tiza. I also used my own name as an example (interview 4).

(3) After having done an exercise with proverbs at a professional development occasion, a teacher said:

I adapt the material to my style and after I get to know my students better, I present it to them. Now I use proverbs as exit tickets or entrance tickets. [...] At the end of the lesson, students must say the key word to leave the classroom. I try to use a proverb for a few weeks, starting in the eighth grade. Now, with the sixth and seventh, I started using rhymes and the students like it (interview 4).

All of these examples are centred on poetry, song lyrics, puns and other kinds of wordplay. As they put the signifier in focus, they help students to develop phonological awareness, “a basic ability to identify characteristics of one’s own language sound system and contrast them with characteristics of other languages” (Riad, 2018, p. 2)– one of the elements that form the basis of correct pronunciation (Riad, 2018), facilitate word decoding and affect reading speed (Wolff, 2017). The last example, work with paroemiology, is based on the notion that “idiomatic expressions cause problems even for advanced learners” (Abrahamsson & Hyltenstam, 2009). Thus, the given examples that produce changes in teaching are cases of *research-based professional development*. The combination of research-based education and ludic activities seems to be the reason why teachers considered these examples useful to their students’ learning of Spanish.

Teachers were also asked why in some cases they did not make any changes in their teaching. Of the four examples where no changes were made in the teaching, two teachers answered. One explained that in the professional development in which she participated, the suggestions presented sounded like fun, but there would not be enough time to put them into practice. The teacher thought that what had been proposed were “quite advanced things” that she did not believe the students could do, e.g. projects. “Students do not have the tools” (interview 3).

In this particular case, it seems that the teacher did not get the tools either. The suggested activities were presented at a 2-day professional development covering a diversity of topics. It probably did not incorporate *active learning*, a feature of effective professional development and an approach that “moves away from traditional learning models and environments that are lecture based and have no direct connection to teachers’ classrooms and students” (Darling-Hammond et al., 2017, p. V). A closer connection to praxis could have given the teacher some tools allowing the advanced and fun things that were presented to be put into practice.

In the second case, the teacher said: “even if it was interesting to listen to all the presentations [about culture and politics], you could tell their content wasn’t directly related to the content of the school’s Spanish. Thus, I didn’t feel the need to make any changes to my teaching” (interview 5). This professional development was not *content focused*. “Professional learning that has shown an impact on student achievement is focused on the content that teachers teach” (Darling-Hammond et al., 2017, p. 5). As shown above, this is not always the case for Spanish subject-specific professional development in Sweden.

Teachers were also asked whether they thought the specific professional development given as an example had been useful in their students’ learning of Spanish. They answered affirmatively for thir-

teen of the cases. Among the ways it had been useful, teachers mentioned (1) feeling more certain about contents, teaching methods or assessment, something that indirectly affected students in a positive way (3 cases); (2) making changes in their way of teaching or structuring courses, which was appreciated by the students (3 cases); and (3) learning new strategies (2 cases). In one teacher's words: "They opened my eyes to applying these new strategies to reach students in a better way" (interview 4).

The answers given in this section show that the teachers in the study found that most of the professional development programmes they had attended were relevant both for them and for their students, a result that differs from that obtained by the National Agency for Education (2014).

Then, teachers were asked whether they had been given the opportunity to participate in Spanish subject-specific professional development within the framework of their work to an extent they found sufficient and in accordance with the respective collective agreements. Half of the teachers reported having support and commitment from school leaders regarding access to professional development. Three of them said they had the school's support. One of them said: "As a teacher, you have to take the initiative" (interview 4). It is clear from the interview analysis that teachers at one of the schools were encouraged to participate in professional development. The school differs from all the others in that it is a school targeting the elite. The other half of the teachers said they could not participate in any subject-specific professional development. One teacher stated: "My work promotes nothing" (interview 7). The teacher commented that when she was hired, the principal said they were only buying teachers' teaching, nothing else. This comment is especially interesting when it is intertextually related to the fact that the school homepage affirms that they believe that the entire staff needs the opportunity for professional development.

Teachers made some comments on this point:

(1) Resources in Modern Languages do not go to further education. There is an amount allotted to the subject, but it mostly goes to textbooks.

(2) If a teacher participates in professional development, he or she needs to look for a substitute and prepare the lessons anyway. "One does a double job." There is a budget for professional development, but the school's economic problems mean that it does not compensate for participating in programmes. "You assume you'll get a no before you even go and ask. You also need time" (interview 2).

(3) Schools do not hire substitutes even for sick leave, even less so for teachers to leave the classroom for professional development.

(4) The teacher did not know about the right to professional development stipulated in the collective agreement.

It seems that professional development located at the schools could be part of a solution to the problem, in that it would be easier to accomplish and more in line with quality professional development, which often *takes place in job-embedded contexts* (Darling-Hammond et al., 2017).

Teachers' preferences

To better understand practices of policy enactment, teachers were asked whether they would like to participate further in professional development within the framework of their work. Six of them answered positively. One of the two who answered negatively was retiring, and the other was leaving teaching. These answers show that teachers' non-participation in in-service subject-specific education is not something they have chosen.

Teachers were also asked what they would need to be able to participate in subject-specific professional development initiatives within the framework of their work in cases where this was not possible today. One of them answered that "it would not work in any way" (interview 7). Only two teachers thought of some possibilities. One commented "that the courses would be free, that it would be in the evenings or that the schools would hire substitutes" (interview 1). In contrast, another stated that "financial resources would be needed for further training. And time. There is no time to get away" (interview 3).

To determine whether teachers' position as objects of policy enactment was similar to their position as subjects, some questions were posed about their preferences. Thus, they were asked to describe what knowledge and tools they would like to acquire so that their teaching would lead to better mastery of Spanish among students. Their answers varied greatly.

(1) Two teachers coincided in their interest in learning more about ICT: how to use network-based platforms. Not only being able to make PowerPoint presentations, but to use social media. These teachers felt that using technologies used by youths might motivate students. "The kids know more than I do" (interview 1).

(2) One teacher expressed interest in learning how to work with games. She wanted to learn about activities that would motivate students and free her from having to follow the book. The teacher felt that if they played during the lesson, she would not know whether the students were or were not mastering what they were supposed to and, thus, stagnating.

(3) Another teacher thought she needed more knowledge and practice in every aspect of *Spanish*. "Didactics of oral production, developing how to get students to speak. Didactics of grammar. Everything, most of the subject" (interview 3). This teacher believed she could learn a great deal from other teachers of Modern Languages who were more advanced in the profession.

(4) Another teacher was interested in four different areas: (a) assessment: "how to assess concrete cases, how to design your own tests, which aspects to take into account", (b) planning: "how to relate knowledge requirements and what you do in the class with your planning", (c) contents: "how to elaborate the contents and not just use the textbook" and (d) vocabulary learning: "how to increase students' vocabulary and quit asking questions about vocabulary lists they have as homework" (interview 4).

(5) Another teacher wanted to learn more about motivation. The teacher was interested in increasing students' motivation. She was looking for something that could be applied, not heavily theoretical, but practical and related to subject didactics.

(6) Lastly, one teacher expressed the need to better understand steering documents. In the teacher's own words:

I would like to study ... as the syllabi in Modern Languages are based on the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), so there is a lot to learn from the CEFR and because I still feel that together with my colleagues in Modern Languages, we continually try to understand the syllabi and try to make them as clear as possible to the students. But I have not ... I have to admit, I still have not fully understood them. So, I think that if you read the CEFR and work with it based on it, then I think you can learn a lot, but it is extremely thick, it is very compact, you know. It's very long to read, and I think it would be good to do it together with other Spanish teachers with maybe someone from the university who is researching the subject or something like that. That's what I would like. Then, I could set a goal: here's where I want to come with the students [...] Now, maybe I go through things that the students ... that I might not have to go through. Do you understand? That I may be spending time on what is not essential, and I may be spending too little time on what is essential. [...] I'm still lost in space, I'm afraid (interview 8).

One could summarise these varying responses by saying that the teachers wanted to understand the steering documents and, based on them, find ways of working and assessing that better meet the requirements of both those documents and the specific characteristics of their students. It can also be seen that many teachers wanted to put aside traditional teaching, such as textbooks and vocabulary interrogation, and instead include ICT, games and other types of motivational activities.

A comparison of the examples of professional development already attended and the knowledge and tools teachers wanted to acquire shows that there is some overlap between what is offered and what teachers wish, a result that once again differs from the National Agency for Education (2014), which affirms that it is difficult for Spanish teachers to get relevant professional development.

Regarding collaborating with other colleagues, teachers were asked whether they were interested in attending professional development together with:

(1) Other Spanish teachers from their schools. As 50% of the teachers work alone as Spanish teachers, the question was not applicable to them. Regarding the rest, 50% of them found it interesting and 50% did not; (2) other Spanish teachers from other schools in the same municipality: 100% of the responses were positive; (3) other teachers of Modern Languages from their schools: two-thirds were positive and one-third was not; and (4) other teachers of Modern Languages from other schools in the same municipality: over 80% of the responses were positive.

Even with this small number of teachers, it is quite clear that the Spanish teachers were eager to attend professional development, even if they had to do so with teachers of other Modern Languages. Naturally, this willingness means they saw many common aspects that could be considered. This is in line with the teachers' previous responses on knowledge and tools. Given that the syllabi are the same across language of instruction, many of the contents, activities and assessment forms are similar.

The interviews showed that the teachers attached great value to interacting with other teachers, sharing experiences, and learning how others work and deal with various difficulties, consistent with Karlberg and Bezzinas (2020). This finding confirms one of the characteristics Darling-Hammond et al. (2017) showed to be typical of quality professional development, education that *supports collaboration with other professionals*.

Afterwards, teachers were asked to rate different types of professional development on a 4-step scale: very bad, bad, good and very good. Seventy per cent of the teachers considered university courses that give credits to be very good. Nearly 70% considered university courses that do not give credits to be good. Regarding processes of collaborative learning with other colleagues, 60% considered them to be very good and 40% good. Finally, nearly 70% considered development projects to be bad. These answers make it clear that the teachers did not feel completely at ease with working on their own; they preferred working with colleagues or, even better, in a university course, which entails *coaching and expert support*, a feature of quality professional development (Darling-Hammond et al., 2017). These results are also congruent with Karlberg and Bezzinas (2020).

All of the above responses show that the teachers did not participate in designing any of the education programmes mentioned. This lack of influence is confirmed by the findings of The National Union of Teachers in Sweden (2016a, 2016b, 2017). However, it must be said that the teachers in the present study did not choose forms of professional development that involve participation in the design. None of them expressed a desire to participate.

Finally, teachers were asked whether they had any suggestions for how Spanish teachers could be continuously involved in systematic subject-specific professional development. Some of the answers were as follows:

- (1) You have to find a routine, to get into the habit of taking at least one day for your subject, for example, in June. “Today it is: if you have time, then do it” (interview 3).
- (2) That the municipality organises meetings for teachers once a month, so you can meet other colleagues, “like the Municipality of Sollentuna does” (interview 4).
- (3) “The National Agency for Education could organise professional development. When new curricula are developed, you could have professional development about them: how does the National Agency for Education think?” (interview 7).
- (4) Teachers need to be informed about professional development: “Different courses would be interesting online or at the school, in the municipality. There is a lot on the Internet, so advertising is needed” (interview 8).

Teachers’ observation that the municipality does not organise any Spanish subject-specific professional development – together with the fact that many of them would value participating in professional development with colleagues, even in Modern Languages, who work in other schools – could be intertextually related to the fact that the municipality has no guidelines on subject-specific professional development. It would probably not be particularly difficult to organise meetings for teachers of Modern Languages that could support their professional development. Indeed, a couple of interviewees mentioned that Music teachers do have meetings, so something similar could be organised for other subjects.

Other teachers’ comments

At the end of the interview, teachers were asked whether they had anything to add. Two of them said that Modern Languages are not a priority. One of them talked about a large workload and colleagues who have been on sick leave due to the work situation. This teacher’s story concerns the need to revise the situation for the subject *Spanish*:

The groups are very large, 30-36 students. In the end, you have to lower the level and pass the students. Not passing a student involves a lot of administration: you need to document the process and draw up a study plan. Setting an F is considered wrong by the principals. If a student is about to be failed, the student will talk to the principal, and the principal will decide to move the student to a parallel Spanish class, in the hope that the student will be passed in the other group. This is systematic. The principals care immensely about statistics. The teacher gives a passing grade as a gift, knowing that he/she is doing the students a disservice. Students are given a false signal. There is grade inflation, and this can be seen in the difference between the national tests and the grades. Parents call and complain if a student has not been passed. The principals urge the teachers to pass the students. The bad thing is getting to a point where you as a teacher no longer care. Students are terrified of getting an F. They don't see that a failure could help them. Students are overprotected. Teachers are involved in the game because we give students passing grades they do not deserve. Spanish is the last subject to be prioritised in school: the students say outright: 'I don't have time to study *Spanish*'. The biggest problem is that the subject is non-compulsory. Swedish-English classes are scheduled at the same time as Modern Languages (interview 2).

The picture given by this teacher goes beyond the problem of Spanish subject-specific professional development and suggests that the situation for the subject, including teachers' working conditions, is a delicate one, which is ultimately related to its non-compulsory status.

CONCLUSIONS

At the beginning of the present paper, two aims were proposed. The first concerned how policy on subject-specific professional development offered to Spanish teachers is enacted in schools in the Municipality. Regarding the municipal level and the school level, one can conclude that the processes of translation into texts do not deal with the issue of subject-specific professional development as there is no mention of it in any of the documents, with the exception of one text from an independent school.

Regarding processes of translation into practices, one can conclude that teachers, as the objects of policy enactment, are subject to an absence of Spanish subject-specific professional development initiatives on the part of the municipality. Teachers are primarily subjects of desire. They have many ambitions and few institutional conditions allowing them to fulfil these ambitions. However, in some cases, their individual initiative and determination have resulted in attending professional development programmes, sometimes even during their leisure time. Hence, in nearly all cases, the enactment of subject-specific professional development activities – not arranged by the municipality or the schools – is the result of teachers' individual actions. As shown in the analysis, they are actors and agents who know what relevant professional development, that is, quality professional development, means. The situation is different for the independent schools, as one of them has many professional development activities, as shown in the analysis of interviews with teachers.

The second aim related to whether the pilot study could serve as a model that can be applied to other municipalities in future studies. In this respect, the analysis of the translation processes of national policy texts into texts at the municipal and the school level would not have given enough information about Spanish subject specific professional development. In fact, the intertextual method – which

involved relating the analysis of translation processes both into texts and into practices as the result of considering the actors' perspectives – was useful in analysing the policy enactment processes. This is especially clear in the cases where there is a contradiction between what the schools state they do and what they really do, exemplified by two cases. In the first one, the school affirms on its website the importance of professional development, whereas teachers affirm that they were explicitly denied the possibility of attending any professional development activities. In the second case, the school does not mention anything about professional development in texts, while it organises many professional development activities as teachers explain in the interviews.

Thus, one can conclude that the approach taken in the present study could be applied to different municipalities in the future, as well as to different school subjects. Note that, for the purpose of obtaining a more complete picture of the situation, future studies could benefit from including interviews with school principals as well as school managers at municipal level, who could also provide valuable information.

The present study shows the difficulty of achieving a high response rate when interviewing teachers, thus suggesting the need to consider broader sectors if one wishes to collect a larger amount of data. Such an approach could allow publication of teachers' background data and enable statistical analyses relating some of these data to teachers' preferences. In this way, an overall picture of the enactment of Spanish-specific professional development could be obtained.

REFERENCES

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2009). Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning*, 59(2), 249-306.
- Almega – the Employers' Organisation for the Swedish Service Sector & Teachers' Cooperation Council [Almega Tjänsteförbundet & Lärarnas Samverkansråd]. (2017). *Friskoleavtalet [Free School Agreement]*. Retrieved 2020-07-08 from <https://medarbetare.academedia.se/wp-content/uploads/2019/06/Friskoleavtaletvision20190101-1.pdf>
- Andersson, P., Hellgren, M., & Köpsén, S. (2018). Factors Influencing the Value of CPD Activities Among VET Teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 140-164. <https://doi.org/10.13152/IJR/VET.5.2.4>
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. Open University Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 269-293.
- Francia, G. (2008). La intertextualidad en las reformas educativas: Reflexiones sobre la equidad en la reforma escolar sueca [Intertextuality in Educational Reform: Reflections on Equity in Swedish School Reform]. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(7), 1-28.
- Francia, G. (2020, 8th September). Information about response rate in Francia and Riis 2013. Personal communication.
- Francia, G., & Riis, U. (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk. Styrkor och svagheter - möjligheter och hot [Teachers, students and Spanish as a Modern Language. Strengths and weaknesses - opportunities and threats]*. Uppsala University - FBA.
- Granfeldt, J., Sayehli, S., & Ågren, M. (2019). The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: Results of a questionnaire to school leaders. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 27-48.
- Hajer, M., & Norén, E. (2017). Teachers' Knowledge about Language in Mathematics Professional Development Courses: From an Intended Curriculum to a Curriculum in Action. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7b), 4087-4114. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00808a>
- Hellqvist, B., & Thegel, M. (2020). "Fortbildning – om den inte kostar och om den inte inkräktar på arbetstiden": Samtal om ämnesrelaterad fortbildning med språklärare i Uppsala. ["Professional development - if it does not cost and if it does not interfere with working hours": Conversations about subject-related professional development with language teachers in Uppsala]. Uppsala Universitet - EDU/FBA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1431672/FULLTEXT01.pdf>
- Karlberg, M. (2018, 27th August). Information about in-service education project. E-mail message.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>

- Kirsten, N. (2020). *Kompetensutveckling som styrning. Om statliga insatser för lärares kompetensutveckling och hur de förhandlas i lärares lokala praktik [Professional development as a policy instrument. State initiatives for teachers' professional development and how they are negotiated in teachers' local practice]* [Doctoral Dissertation, Uppsala University]. Uppsala. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-406594>
- Kristeva, J. (1981 [1966]). *Semiótica [Semiotics]* (2a ed.). Editorial Fundamentos.
- Lemke, J. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 4(3), 257-267.
- Lindgren, N. (2018, 18th October). E-mail message from the Municipality.
- Lindvall, J. (2017). *Critical features and impacts of mathematics teacher professional development programs. Comparing and characterizing programs implemented at scale* [Doctoral Dissertation, Mälardalen University]. Stockholm. <http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1159675&dsid=-2371>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on Teaching and Learning*. Retrieved 2018-07-02 from https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page3
- OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden. An OECD Perspective*. Retrieved 2018-07-02 from <http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- Public Employees Negotiating Council [Offentliganställdas Förhandlingsråd]. (2020). *Bilaga M till AB i lydelse 2020-05-01. Arbetstider m.m. för lärare [Appendix M to AB in the wording 2020-05-01. Working hours, etc. for teachers]*. Retrieved 2020-07-08 from https://res.cloudinary.com/lararforbundet/image/upload/v1591349741/4bea221f6f53617ce916ebd37f95b0a/Bilaga_M_2020.pdf
- Riad, T. (2018). *Uttalsundervisning för unga [Pronunciation teaching for young people]*. Swedish National Agency for Education [Skolverket]. Retrieved 2020-08-25 from https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_07/7.%20Uttalsundervisning.pdf
- Swedish Association of Local Authorities and Regions [Sveriges kommuner och landsting]. (2016). *Kommungruppsindelningen 2017. Omarbetning av Sveriges Kommuner och Landstings kommungruppsindelning [Municipal Group Division 2017 Revision of Sweden's Municipalities and County Council's Municipal Group Division]*. Advant Produktionbyrå. Retrieved 2020-06-24 from <https://webbutik.skr.se/bilder/artiklar/pdf/7585-455-7.pdf?issuosl=ignore>
- Swedish Government Official Reports. (2014). *Staten får inte abdikera – om kommunalisering [The state must not abdicate [its responsibility] - on municipalization]*. SOU 2014:5. The Government Offices of Sweden.
- Swedish Government Official Reports. (2017). *Samling för skolan - Nationell strategi för kunskap och likvärdighet [Gathering together for schools - A National Strategy for Knowledge and Equality]*. SOU 2017:35. The Government Offices of Sweden.
- Swedish Government Official Reports. (2018). *Slutbetänkande av Utredningen om en bättre skola genom mer attraktiva skolprofessioner. Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling [Final report of the Inquiry into a better school through more attractive school professions. With teaching skills at the centre - a framework for teachers' and principals' professional development]*. SOU 2018:17. The Government Offices of Sweden.
- Swedish National Agency for Education [Skolverket]. (2011). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet [Curriculum for compulsory school and for pre-school classes and after-school recreational centres]*. Retrieved 2020-07-16 from <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for->

- grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRIDR01%26tos%3Dgr&sv.u
- Swedish National Agency for Education [Skolverket]. (2013). *Beskrivande data 2012. Förskola, skola och vuxenutbildning. Rapport 383. [Descriptive data for 2012. Pre-school, school and adult education]*. Skolverket.
- Swedish National Agency for Education [Skolverket]. (2014). *Att tala eller inte tala spanska. En fördjupning av resultaten i spanska från internationella språkstudien 2011 [Speaking or not speaking Spanish. An in-depth study of Spanish results from the European Survey on Language Competences 2011]*. Retrieved 2014-07-03 from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3186>
- Swedish Research Council [Vetenskapsrådet]. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning [Ethical principles for research in the humanities and social sciences]*. Retrieved 2016-03-05 from <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Swedish Schools Inspectorate [Skolinspektionen]. (2010). *Kvalitetsgranskning Rapport 2010:6 [Quality Inspection Report 2010: 6]*. Retrieved 2018-08-16 from <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/moderna-sprak/slutrapport-moderna-sprak.pdf>
- The National Union of Teachers in Sweden [Lärarnas Riksförbund]. (2016a). *Digital framtid utan fallgropar. En undersökning om lärares och elevers digitala kompetens [A digital future without pitfalls. A survey of teachers' and students' digital competence]*. Retrieved 2021-09-03 from https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e0d3/1559028168066/digital_framtid_ut_an_fallgropar_201610.pdf
- The National Union of Teachers in Sweden [Lärarnas Riksförbund]. (2016b). *Språk – så mycket mer än engelska. En rapport om moderna språk [Languages - so much more than English. A report on Modern Languages]*. Retrieved 2021-09-03 from https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e17f/1559028168433/sprak_sa_mycket_mer_an_engelska_201604.pdf
- The National Union of Teachers in Sweden [Lärarnas Riksförbund]. (2017). *Låt kvalitet gå före pris på vuxenutbildningen. En rapport om vuxenutbildningens utmaningar [Let quality have priority over price in Adult Education. A report on the challenges of Adult Education]*. Retrieved 2021-09-03 from https://www.lr.se/download/18.2c5a365d1645ac11059e064/1559028167853/lat_kvalitet_ga_for_e_pris_pa_vuxenutbildningen_201703.pdf
- The Swedish Parliament [Sveriges Riksdag]. (2010). *Skollag 2010:800 [Swedish National School Law]*. Retrieved 2014-12-22 from http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800
- Wermke, W. (2013). *Development and Autonomy. Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts* [Doctoral Dissertation, Stockholm University]. Stockholm. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:588999/FULLTEXT02.pdf>
- Widén, A. (2016). *Bildundervisning i möte med samtidskonst. Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer [Applying contemporary art in visual art education: teacher's professional development in different school contexts]* [Doctoral Dissertation, Umeå University]. Umeå. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-125439>
- Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet [Phonological Awareness]*. Skolverket. Retrieved 2020-08-25 from https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/030a_tidig-lasundervisning/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M30_F-3_02A_Fonologisk%20medvetenhet.docx

Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i klassrummet

Layal Kassielias Wiltgren

ABSTRACT

Studies of ethnicity's impact on the Swedish school system often focus on students with migrant background in segregated, marginalized areas. This study focuses on how school staff in a prestigious school perceive high-performing students with migrant background as formally and socially included, while students voice experiences of exclusion. School staff describe inclusive, allowing students who accept and value each other's differences. Students with a migrant background, however, recurrently mention the subtle, often unvoiced distancing they experience from classmates they view as Swedes. This article focuses on the discrepancies between the staffs' description of an accepting and inclusive class, and the students' descriptions of exclusion. The study is based on participant observations in a prestigious high school, as well as interviews with students, school staff and their school leader.

Keywords: ethnicity, exclusion, high-performing students, inclusion, micro-aggression

LAYAL KASSELIAS WILTGREN

Senior Lecturer

Department of Behavioural Sciences and Learning (IBL)

Linköping university

layal.wiltgren@liu.se

INLEDNING

Integrationsfrågor debatteras frekvent i såväl offentligheten som inom forsknings- och utbildningssammanhang. Skolsegregationens negativa effekter står ut som ett misslyckande i strävan mot mer jämlika villkor mellan samhällsklasser och etniska grupper, och elever med utländsk bakgrund från arbetarklasshem beskrivs som de stora förlorarna på den svenska skolmarknaden (Dovemark & Holm, 2015; Sernhede, 2011). Mer sällan uppmärksammas elever med utländsk bakgrund som lyckas bra i skolan. Lyckade skolprestationer innebär dock inte per automatik att elever slipper att konfronteras med problem.

De flesta studier som fokuserar på ras eller etnicitetens betydelse i utbildningssystemet riktar fokus mot elever med utländsk bakgrund. Denna artikel riktar däremot fokus mot de som undervisar dem. Syftet är att belysa hur skolpersonal respektive elever med utländsk bakgrund beskriver betydelsen av etnisk mångfald i klassrummet. Resultatet visar på en diskrepans mellan personalens och elevernas beskrivningar. Elever med utländsk bakgrund beskriver avståndstagande och exkludering som de kopplar till sin utländska bakgrund, samtidigt som skolpersonal beskriver öppna, tillåtande elever som värdesätter olikheter och skildrar klassen som ett lyckat exempel på inkludering.

Studier visar att elever som bryter mot normerna i fråga om klass och vithet möter fördomar och social exkludering från såväl klasskamrater, skolpersonal, och skolan som institution trots deras skolframgång (Kuriloff & Reichert, 2003; Lund, 2015; Osman et al. 2020; Pérez-Aronsson, 2019). Elever som bryter mot vithetsnormer och som söker sig till högpresterande skolor där övervägande majoriteten är vita och har medelklassbakgrund, känner krav på anpassning både akademiskt och socialt (Wiltgren, 2020a; 2020b; Gaztambide-Fernández, 2009; Kuriloff & Reichert 2003; Lund, 2015). De som inte lever upp till de sociala kraven riskerar skilda former av exkludering och avståndstagande. Medvetenheten om riskerna med social exkludering och en känsla av att inte höra hemma på så kallade elitiskolor bidrar till att högpresterande elever med utländsk bakgrund i många fall väljer bort elitiskolorna (Dovemark & Holm, 2015) även om de har goda förutsättningar att klara kraven (Bunar, 2010; Lund, 2015). Vi behöver få en större förståelse för de processer som ligger till grund för social exkludering, och hur skolpersonal uppfattar och hanterar den.

Inkludering och exkludering beskrivs ofta som motsatser där en tröskel skiljer den inkluderade från den exkluderade. Ett mer dynamiskt perspektiv vore att öppna upp för möjligheten att inkludering kan samexistera med exkludering och att unga människor med utländsk bakgrund därmed accepteras och uppskattas på ett formellt plan, men ändå upplever socialt avståndstagande och exkludering (Fangen, 2010).

En teoretisk utgångspunkt som kan hjälpa oss att förstå denna kontrast är forskningsfältet kritiska rasstudier och det som Eduardo Bonilla-Silva benämner som färgblind rasism, det vill säga en form av rasism som kan samexistera i en institution som även hyllar mångfald. Inom den färgblinda diskursen förläggs rasism ofta till människor med fördomsfulla och intoleranta värderingar och kontrasteras tydligt mot en antirasistisk majoritet. På så vis skapas en bild av en samhällsutveckling bortom rasfrågor och en institutionell självbild som öppen och tolerant (Bonilla-Silva, 2002).

En färgblind antirasism, även kallad färgblindhet (Bonilla-Silva, 2010), används för att inta en antirasistisk, mångfaldspositiv position. Samtidigt ger den näring till den rasism som faktiskt existerar men osynliggörs. Tystnaden kring orättvisor och ojämlikhet bäddar för en pedagogisk klassrums-kultur där exkludering osynliggörs eller bortförklaras i termer av olyckliga omständigheter och där

allas lika värde ses som ett ideal som faktiskt efterlevs (Jonsson & Milani, 2009). Därmed undviker skolans personal behovet av självgranskning och självkritik. Formell inkludering tolkas av skolpersonal som ett mål i sig och som per automatik leder till social inkludering. Elever som erfar formella inkludering beskriver samtidigt en form av "polite exclusion", som är en subtil form av exkludering där elever med utländsk bakgrund upplever att klasskamraterna som beskrivs som "svenskarna" är artiga på ett formellt plan men inte inkluderande (Wiltgren, 2020a).

I klassrumskontexter har färgblindhet studerats i relation till ambitionen om att behandla alla lika, samtidigt som tal om rasism i den egna skolan undviks (Bucholtz, 2011; Stoll, 2014). Lundström och Hübinette (2020) skriver om den svenska oviljan att tala om ras där själva talet tolkas som förkastligt och till och med rasistiskt. Denna ovilja emanerar från rasbegreppets våldsamma historia och den svenska antirasismen som resulterade i att Sverige var först i världen med att avskaffa rasbegreppet i svensk lagstiftning (Lundström & Hübinette, 2020). Det finns en föreställning bland skolpersonal om att man genom att medge rasexistens görs till rasist. Det moraliskt riktiga blir då att skolpersonal förnekar ras inte bara som biologiskt utan även som socialt fenomen (Migliarini, 2018; Pearce, 2014).

Konsekvenserna av tystnaden kring rasfrågor kan i värsta fall leda till att diskriminering inte bara förbises utan även förnekas (Lundström & Hübinette, 2020). När skolpersonal envisas med att upprepa att "här behandlar vi alla lika" (Jonsson & Milani, 2009) ges inget utrymme till självgranskning eller självreflektion. Rasism och diskriminering förläggs till en plats utanför skolan och klassrummet och behöver därmed inte hanteras. Lärares ansvar att motverka kränkningar och diskriminering blir svårt att efterleva, då de själva genom sin tystnad, deltar i den process som upprätthåller hierarkier (Kohli, 2009). Rasistiskt tal och handlingar kan nämligen mycket väl förekomma bland skolpersonal och elever som ser sig själva som antirasister (Jonsson, 2018). En av rasismens viktigaste egenskaper är just dess förnekelse (Bucholtz, 2011; van Dijk, 1992).

METOD

Denna studie tar sin utgångspunkt i deltagande observation i en anrik innerstadsgymnasieskola i en medelstor svensk stad. Under en termin följde jag en gymnasieklass under lektioner, raster och i matsalen. Programmet klassen tillhör har internationell inriktning och inträdesprov i matematik och engelska, som är arbetsspråket.

Majoriteten av skolans elever har svensk bakgrund. Andelen elever med utländsk bakgrund är större i det Internationella programmet jämfört med övriga program på skolan. Där har cirka två tredjedelar av eleverna utländsk bakgrund. Eftersom arbetsspråket är engelska lockar det Internationella programmet nyanlända elever som behärskar engelska men som ännu inte lärt sig svenska. Denna klass valdes på rekommendation av skolans rektor, i samråd med ansvariga lärare, eftersom den lämpande sig för studiens övergripande forskningsintresse att studera högpresterande elever med utländsk bakgrund.

Eleverna i klassen beskrivs av rektor och lärare som ambitiösa och högpresterande och klassen beskrivs som ett exempel på lyckad integrering. De flesta eleverna kommer från medelklasshem och har högutbildade föräldrar. En stor andel är födda i Sverige men har föräldrar som har migrerat. En del elever är nyanlända som lockats av att arbetsspråket är engelska.

De nyanlända har i de flesta fall följt med föräldrar som fått arbete i Sverige, men några kommer från konfliktdrabbade områden, medan andra har flyttat till Sverige för att gå detta specifika gymnasieprogram. Utöver deltagande observation utförde jag 36 enskilda intervjuer med elever, en gruppintervju (med fem elever), sex enskilda intervjuer med lärare och en enskild intervju med rektorn på skolan. All skolpersonal som intervjuats för denna studie är vita med bakgrund i Sverige och norra Europa. Eleverna fick välja om de ville hålla intervjuerna på svenska eller engelska eftersom en del nyanlända elever föredrar att kommunicera på engelska. Intervjumaterialet som ligger till grund för denna artikel härrör från en frågeställning som lyder ”hur skulle du beskriva den sociala miljön i klassen?”. Majoriteten elever såväl som skolpersonal nämner själva mångfalden i klassrummet, men eleverna fokuserar på segregationen i klassrummet medan skolpersonalen nämner de positiva aspekterna av mångfald.

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer fick eleverna muntlig såväl som skriftlig information om studiens syfte och tillvägagångssätt samt att de kan avbryta sitt deltagande, tillfälligt eller helt och hållet. Ett informations- och samtyckesformulär skickades även hem för påskrift av elever och vårdnadshavare. Endast deltagare som själva samtyckt samt vars vårdnadshavare givit samtycke förekommer i studien. Forskningsprojektet är etikprövat och alla namn som förekommer i texten är fingerade.

Analyserna bygger på tematisk analys där fältanteckningar kombineras med intervjutranskriptioner i en kodning med målet att upptäcka återkommande teman som relaterar till studiens övergripande syfte (jfr. Braun & Clarke, 2006). Analysmetoden bygger på otaliga läsningar av materialet i sökande efter teman, bestående av sammanhängande och meningsfulla mönster som kan knytas till studiens syfte och forskningsintresset. En del teman uppmärksammades i ett tidigt skede av fältarbetet. Ett exempel på detta var den exkludering elever med utländsk bakgrund berättade om redan första dagen, och som jag sedan både kunde observera och utforska vidare under intervjuerna med elever och skolpersonal.

Studien tar sin utgångspunkt i skolvardagen, men lokal etnografi kan även hjälpa oss förstå något mer generellt, till exempel hur inkludering och exkludering kan samexistera i en större samhällskontext (Marcus, 1998).

VITHETENS PRIVILEGIUM

Trots att lärare generellt är medvetna om att ojämlika villkor existerar, tenderar de att ändå utgå från att ras och etnicitet saknar betydelse i deras klass och på deras skola, med en förhoppning om att eliminera dess betydelse (Stoll, 2014). I Sverige är ras tabubelagt (Hübinette & Tigervall, 2009) men empiriska studier pekar på att elever rasifieras i skolan och behandlas olika beroende på deras identitetskategorier (Gruber, 2007; Kallstenius, 2010; Lund, 2015; Migliarini, 2018; Osman et al. 2020; Pérez-Aronsson, 2019; Wiltgren, 2016). Den rådande vithetsnormen har en stark koppling till svenskhet vilket leder till att icke-vita kroppar associeras med det annorlunda, exotiska och främmande (Lundström, 2007; Osanami Törngren, 2020).

Bland lärare finns föreställningen om att en antirasistisk lärare är någon som saknar förutfattade meningar om etnicitet och ras, någon som saknar fördomar, som inte särbehandlar elever efter bakgrund men som samtidigt hyllar mångfald. Att inte tala om etnicitet och ras går hand i hand med

vithetens privilegium, ett privilegium som passerar som naturligt och omarkerat och som därmed förblir onoterat (Frankenberg, 1993).

Sara Ahmed lyfter fram att vithet inom institutioner, såsom skolan, förblir osynlig för de inkluderade, såväl som för de icke inkluderade som lärt sig rådande maktnormer till den grad att de inte reflekterar över dem som något anmärkningsvärt. Ahmed framhåller vidare en institutionalisering av en slags "likhet" där rum orienteras mot vithet, vilket resulterar i att icke-vita kroppar känner sig annorlunda, obekväma, utsatta och osynliga när de upptar detta utrymme (Ahmed 2010, s. 58). Detta bidrar till att unga, icke-vita människor med utländsk bakgrund tvingas hålla beredskap och skapa strategier för att hantera kontinuerligt skiftande mönster av inkludering och exkludering (Herz & Johansson, 2012).

LÄRARE SOM INTE SER

Exkludering och inkludering behöver inte vara motsatser utan kan mycket väl samexistera i olika former, där vissa former av exkludering knappast märks av utomstående, men kan vara mer kännbara för den utsatta än mer uppenbar exkludering (Gamson, 1995). Under mina observationer kunde jag se hur elever med utländsk bakgrund återkommande söker kontakt med sina svenskfödda klasskamrater, och hur de möts av undvikande, korthuggna svar och bortvända blickar. Ali, en ny-anländ elev från ett konfliktdrabbat land i Afrika, beskriver den sociala uppdelningen med att förklara att "*Once we leave the classroom we are all in our own corners*". Ali berättar att han ser det som sitt mål att bryta gränserna och skapa kontakt med de klasskamrater som han refererar till som svenskarna. Kontakt med de så kallade svenskarna beskrivs som önskvärd av alla elever med utländsk bakgrund som jag har talat med. Genomgående förmedlar de att ingen är direkt elak eller otrevlig. Snarare skickas subtila exkluderande signaler och budskap som är svåra att förklara eller ens sätta ord på.

I don't think they [the Swedish peers] do it voluntarily, like they don't do it with that intention, like they're not thinking "oh we really don't like that person, we shouldn't talk to that person". It's just like how they, ugh so hard to explain, just the way they behave, and how they think it's different [...] I mean they wouldn't say a thing to me, they wouldn't be like "shut up" or anything they would just show it with their actions.

Emanuel

I skolan lämnas eleverna att på egen hand hantera frågor kring exkludering då skolpersonal inte ser etnicitet som betydelsebärande för elevers skolvardag. Strukturella frågor får i stället individuella förklaringar (Pearce, 2014). När jag under en intervju frågar en av klassens lärare huruvida hon tror att etnicitet har någon betydelse för elevers skolvardag möts intervjufrågan av ifrågasättande:

- Jag förstår inte riktigt frågan. Varför skulle det spela någon roll att de har en annan etniskt bakgrund?
- Det verkar som att du inte ser någon skillnad mellan elever, utan att du ser dem som individer och inte tillhörande olika grupper?

– Ja, det tror jag. [...]. Det kanske har att göra med att jag under mina 20 år har träffat väldigt många elever och ser dem inte som att du tillhör den gruppen och du tillhör den gruppen. För det kan komma, det är så individuellt, det är så extremt individuellt.

Johanna

En annan lärare bedyrar att hon inte "ser" de muslimska flickornas klädstil utan bara deras personligheter. Hon försäkrar vidare att hon inte har anledning att spela något spel inför mig, utan att det verkligen förhåller sig på det viset, en upptäck och självinsikt som överraskade henne själv.

Jag ser inte ens deras klädstil. Jag ser verkligen *inte* det där. Och jag vet inte hur du tänker, jag har ingen anledning att spela något spel inför dig nu, utan det är verkligen mina egna tankar. För man liksom ifrågasätter sig själv. Är jag sån eller skulle jag kunna och då känner jag, vad fantastiskt att man inte ens ser. För när jag pratar med dem, då ser jag verkligen deras personligheter. Och det överraskade mig också när jag kom på det att jag ser inte ens...

Frågan jag tidigare ställt rör huruvida elevers etniska bakgrund kan innebära svårigheter eller hinder och relaterar med andra ord inte elevers religion eller klädstil. Ändå tar läraren upp dessa exempel utan att jag specifikt frågar efter dem, samtidigt som hon hävdar att hon inte ser dem. Detta blir motsägande – läraren beskriver något som hon hävdar att hon inte ser. Samtidigt får jag intrycket att lärarnas ambition är att behandla alla likvärdigt, och att detta skapar en förväntad självbild och en handlingsnorm som leder till en färgblind strategi.

Denna strategi, att inte se identitetskategorier som betydelsebärande element med inverkan på elevers skolvardag, resulterar både i en positiv samhällsbild och en positiv självbild som få vita ser en anledning eller ett intresse av att motsäga (van Dijk, 1992). Bonilla-Silva och Forman (2000) visar att vita amerikaner har en tvåfaldig ideologi: dels tenderar de att förneka ojämlika villkor, dels förklarar de ojämlika villkor med att det beror på de svarta amerikanerna själva. Trots att vita amerikaner kan erkänna att svarta utsätts för diskriminering, menar de att det är endast en obetydlig andel vita som diskriminerar och att svarta amerikaner använder diskursen om diskriminering som en ursäkt för att inte anstränga sig. Positionen som underordnad beskylls med andra ord på de underordnade själva (Bonilla-Silva & Forman, 2000). En liknande tendens skulle man kunna se i skolan, att de elever som stöter på olika former av hinder ges individuella förklaringar.

ÖPPNA, TILLÅTANDE ELEVER?

Många lärare fruktar att om vi talar om ras eller etnicitet tillskriver vi dem betydelse och riskerar att understödja rasism (Kohli, 2009; Modica, 2015). Därför är det inte ovanligt att lärare intar en så kallad färgblind ansats, med vilket menas att ras eller etnicitet osynliggörs i tron att den därmed blir betydelselös i skolan. Denna välvilliga tanke, det vill säga att reducera eller eliminera skillnader baserade på elevers etniska, bakgrund riskerar dock att få motsatt effekt eftersom elevers erfarenheter av exkludering och utanförskap kopplade till deras bakgrund förbises av skolpersonal eller förklaras i termer av olyckliga omständigheter.

Pollock (2009) föredrar termen "colormute" istället för "colorblind" som ett sätt att lyfta fram det faktum att det verkliga problemet inte är att lärare inte ser hudfärg, utan snarare att de vägrar att tala öppet om den. Rasism och diskriminering förekommer i skolans vardag trots avsaknad av illasin-

nade intentioner (León Rosales & Jonsson, 2019; Pérez-Aronsson, 2019). Kohli (2009) menar att när lärare väljer att inte tala om, eller ignorera frågor om ras eller etnicitet i klassrummet, så understödjer de rasism. Det finns dock ett undantag från regeln om färgblindhet och det är när man talar om mångfald som positivt och berikande. När jag ställer frågor till skolpersonal om betydelsen av att majoriteten av klassens elever har utländsk bakgrund, är alla positiva:

I och med att vi har den här profilen då är det absolut en styrka och i och med att vi har den kulturella kunskapen, erfarenheter och variationen i en klass så blir det ju verkligen en internationell utbildning.

Axel

Det är en mångfald, att det är väldigt öppna, tillåtande elever, som har en förståelse för andra och som utvecklar sin förståelse för andra genom sin... att de kommer från så olika bakgrund och miljöer.

Skolledare

Trots skolpersonalens positiva syn på mångfald som något berikande, beskriver eleverna själva att de känner sig exkluderade av klasskamrater som de refererar till som "svenskarna". Ett av de första intrycken som slog mig när jag första gången steg in i klassrummet var att klassen satt segregerat, där vita elever satt utmed vänstra sidan av klassrummet och elever med utländsk bakgrund, som utgjorde knappt två tredjedelar av klassamansättningen, satt utmed klassrummets högra sida och mitt. Några få undantag kunde skönjas och förklarades av eleverna som just undantag i termer av att de var alltför svenskar trots sin utländska bakgrund alternativt att de själva var udda och utanför normer trots sin svenska bakgrund.

Elever med utländsk bakgrund återkom frekvent till den etniska segregeringen i klassrummet och känslan av exkludering både under informella samtal och under intervjuer. Exkluderingen skedde dock inte öppet, utan subtilt och icke verbalt i form av fysiskt avståndstagande i klassrummet såväl som i matsalen och i skolkorridorerna. Elever med utländsk bakgrund beskrev att deras svenska klasskamrater undvek dem genom att inte hälsa på dem, alternativt besvara en hälsning kort, nästan ohörbart och snabbt vända bort blicken, genom att svara enstavigt och undvikande på frågor för att återigen vända bort blicken. Om de råkade hamna vid samma bord satt de som betecknades som "svenskarna" med ryggen aningen vänd bort från eleverna med utländsk bakgrund. Detta var en subtil exkludering, en "*polite exclusion*" (Wiltgren, 2000a) där ingen var direkt elak, verbalt otrevlig eller bröt mot formella normer. De vita, svenskfödda eleverna kunde under en gruppintervju medge att klassen var "väldigt uppdelad" och Elsa förklarar att: "Vi är den enda gruppen med bara svenskar". Sedan konstaterar hon att "det bara blev så" och Hugo förklarar att det framförallt handlar om att "vi har liknande intressen" varpå Elsa instämmer och fortsätter "Vi är på ett eller annat sätt lika allihop". Det finns med andra ord inga onda intentioner, men konsekvenserna blir att elever med utländsk bakgrund erfar avståndstaganden och exkludering.

Inom forskningsfältet kritiska rasstudier uppmärksammas liknande former av subtila exkluderingar, så kallade mikroaggressioner, som inkluderar subtila former av rasism som uttrycks genom små vardagliga, subtila, verbala eller icke-verbala nedsättande handlingar som riktas mot minoritetsgrupper. Att mikroaggressioner uttrycks subtilt gör att de blir svåra att ifrågasätta. Ofta saknar de onda intentioner och kan verka harmlösa, men deras konsekvenser kan vara smärtsamma för de som blir utsatta (Kholi & Solórzano, 2012). Konsekvensen av en enskild mikroaggression kan vara mini-

mal, men vid kontinuerliga upprepningar riskerar effekterna att kulminera i diskriminering och rasism (Sue, 2010).

Mikroaggressioner är svåra att protestera mot eftersom de saknar tydliga och konkreta grunder. De kan även vara svåra att upptäcka om man själv inte är utsatt. Lärare tillhörande den vita majoritetskulturen har ofta svårt att se dessa processer, inte av illvilja, utan snarare för att de saknar egna erfarenheter (Kohli, 2009). Lärare med egna erfarenheter av att stå utanför normen har lättare att se strukturella orättvisor (Pearce, 2014).

Under intervjuer med eleverna beskrev de smärtsamma känslor som den subtila exkluderingen medförde, och missmod över möjligheter till förändring (Wiltgren, 2020a; 2020b; jfr Crozier & Davies, 2008). De beskrev segregationen i klassrummet i metaforiska termer av att leva i skilda världar, att deras svenska klasskamrater bygger murar runt sig själva, och att de möts av stängda dörrar (Wiltgren, 2020a). En del elever kopplade processerna i klassrummet till en större samhällskontext och menade att de klasskamrater som exkluderar dem idag kommer i framtiden att besitta maktpositioner i samhället. Därför bidrar deras val eller bortval av relationer baserad på socialt konstruerade identitetskategorier såsom ras till en ökad polarisering såväl som segregeringen i samhället.

Samtidigt beskrev lärare och rektor genomgående samma klassrumsmiljö som tillåtande och omhändertagande, där elevernas acceptans och tolerans mot det annorlunda uppmärksammades.

Det är mycket mer tillåtande att vara annorlunda, att man vågar säga vad man tycker.

Det som är tillåtande det kan yttra sig i att man har olika kulturer, att de tycker det är helt ok att man kommer utifrån och bara hamnar och man är bara en del av dem. Direkt! Du kanske har märkt det själv. Emanuel som kom precis. [...] Han är omhändertagen i klassen.

Selma

När jag intervjuar Emanuel, den nyanlända eleven som Selma refererar till, förutsätter även han att jag förmodligen har märkt av segregeringen i klassrummet. Emanuel utmålar en annan bild jämfört med skolpersonalens, där han beskriver klassen som "extremt uppdelad" och att hans svenska klasskamrater endast tilltalar honom när det är "extremt nödvändigt", exempelvis vid grupparbete. När han själv söker kontakt i form av småprat i väntan på lektioner får han korthuggna svar som förmedlar ett bristande intresse, ett budskap som Emanuel illustrerar med en hand framför ansiktet med de uttalade orden "*don't talk to me*". Hans lärare å andra sidan utmålar en accepterande klassrumsmiljö.

Jag ser så otroligt många invandrarelever här och jag ser inget negativt. Jag ser att de har assimilerats, de har accepterats, de själva får vara det de är.

Selma

Läraren ger en bild där eleverna först assimileras, därefter accepteras, och i slutändan hävdar hon att de "får vara det de är". Beskrivningen inkluderar en paradox: accepteras eleverna för det de är om de assimileras? Lärarnas beskrivning av klassen kontrasterar mot elevernas beskrivning. En av klassens elever, Hassan, som har bakgrund i Mellanöstern, beskriver exempelvis klassen som uppdelad. När jag frågar honom vad som skulle krävas för att få tillträde till den grupp han kallar för svenskarna

svarar han att han skulle behöva förändra sig själv och sin personlighet (Wiltgren, 2020a). Lärarna förmedlar dock en annan bild med ett öppet klimat där alla elever är positiva till mångfald:

- Jag tänker på att majoriteten av eleverna jag har följt har någon form av migrationsbakgrund, antingen att de själva har migrerat eller att deras föräldrar har migrerat. Vad tror du att den etniska mångfalden har för betydelse?
- Det bidrar till att det är ett mer öppet klimat. Att man är mer öppen för andra kulturer, andra seder och man ser det som något positivt. Mm.
- Tror du att alla upplever det så?
- Ja, det tror jag. [...] Det ligger i programmets natur att man är olika.
- På grund av?
- Ja på grund av bakgrund kanske, det är många som inte har bott i hela sitt liv här, det är många som kommer direkt från Kina eller Brasilien för att föräldrarna jobbar här, de kommer direkt in här också. Det blir en väldigt uppblandad.

Rickard

Social exkludering är en komplex fråga och för att fånga erfarenheter av social exkludering behöver vi se bortom formell inkludering. Vi behöver rikta blicken mot de som till synes är inkluderade i enlighet med konventionella mått, de vars föräldrar har jobb, de som är högpresterande och går i högprestigeskolor (Fengen, 2010).

I mitt samtal med läraren ovan framställs en annan bild än den elever med utländsk bakgrund beskriver. Medan läraren ser ett öppet klimat, beskriver eleverna höga murar, stängda dörrar och olika världar. Läraren framhåller att det ligger inbäddat i programmets internationella profils natur, att vara olika och att se olikheter som något positivt, vilket medför att de nyanlända direkt får tillträde. En av klassens lärare, Selma beskriver klassen som likvärdig och att eleverna själva tycker att de är lika mycket värda, att alla tar lika mycket plats, och att det därmed blir "så himla jämlikt". Hon avslutar med att "Det är *helt* tillåtande".

Man känner sig så likvärdig. Den känslan upplever jag. Det är för att de tycker att de är lika mycket värda. De tar lika mycket plats som vem som helst. Och det var en fantastisk känsla när jag kom på det att varför blir det så himla jämlikt på nått sätt? Det är *helt* tillåtande.

Selma

Selmas bild utgör en kontrast mot elevernas, där Andrea, en nyanländ flicka i klassen, säger att exkluderingen får henne att känna sig underlägsen (*inferior*) och hon undrar sorgset och reotriskt varför de alla inte kan vara vänner och tala med varandra?! Under en lektion i filosofi analyserar klassen Martin Luther Kings berömda tal och läraren leder samtalet med både analytiska och retoriska frågor som berör många viktiga frågor om rasism, människovärde och lika villkor, problemsom finns på andra platser, i andra tider, men inte i klassen eller på skolan.

Eftersom rasism och diskriminering är förbjudna enligt lag och anses vara moraliskt förkastliga, delar de flesta institutioner i samhället bilden av att rasism och diskriminering inte förekommer på strukturell nivå, utan är endast resultaten av enskilda aktörer och bör hanteras på en individuell, inte

strukturell, nivå (van Dijk, 1992). Detta resulterar i att, subtila, vardagliga, nedsättande handlingar varken uppmärksammas eller hanteras. Skolan behöver därmed inte ta ansvar eller aktivt jobba med dessa frågor eftersom skolinstitutionen utgår från att alla är likvärdiga och att alla elever är öppna och tillåtande.

KONTRAST TILL ANDRA KLASSER

En av anledningarna till att jag får följa den här klassen är att de ses som ett lyckat exempel på integrering. I sina beskrivningar av klassen kontrasterar flera lärare med andra klasser.

I andra klasser tvingas man in i ett visst spår, man kanske är olika och det är man så klart, men de tänker att nu går jag på sam på [namnet på skolan] och då ska jag vara på det här viset eller nu går jag på natur och då ska jag vara på det här viset. I [namnet på klassen jag följer] så tillåts man att fortsätta blomma i det man är. [...] Om du går in i sam-klassen så kommer du se att alla ser likadana ut tycker man vid första anblicken, sen när man lär känna de, så gör de inte det så klart. Killarna ser ut på samma sätt, de få killarna som är i sam och tjejerna ser ut på två olika sätt kanske. Ekonomiklassen ser likadan ut. Men det är inte det viktigaste på [namnet på klassen]

Rickard

Rickard beskriver klassen jag följer som en idealklass. Han kontrasterar med andra program på skolan där elever, oavsett bakgrund, tvingas anpassa sig till en existerande norm. Flera lärare och rektorn kontrasterar med andra klasser, där klassen jag följer framställs som ett ideal vad gäller inkludering, tolerans, och acceptans för det annorlunda.

Men framför allt, det jag har märkt i mina andra kontakter är den här vidsyntheten, att man har... sånt som hade varit totalt omöjligt på vissa andra program, [...] det är inget problem, det tror jag skulle kunna vara problem på någon annan skola, eller i någon annan klass, men här är det inget problem.

Rektorn

Det är svärförenliga bilder som presenteras, där en part beskriver de sociala interaktionerna i termer av avståndstagande och exkludering, medan en annan lyfter fram inkludering och acceptans. Hur kan detta vara möjligt? Och hur ser skolpersonal på segregationen när de konfronteras med den genom forskarens frågor?

INTE SÅ FARLIGT EGENTLIGEN

Under intervjuerna med skolpersonalen frågar jag huruvida de har märkt att eleverna sitter segregat i klassrummet och matsalen, och inte verkar umgås eller kommunicera med varandra på rasterna. När jag sätter ord på segregationen kan John, en av klassens lärare, eftertänksamt hålla med.

Jag undrar om det är mitt fel. För i vanliga fall roterar jag elever på ett aktivt sätt, jag gör det alltid i ettan med alla mina elever. Jag tvingar dem att byta plats varje vecka, så de får sitta bredvid någon ny varje vecka, det gör jag med alla mina ettor, att rotera.

Och, att, det funkar väldigt bra, det är väldigt nödvändigt med ettor, de är väldigt nervösa, om någon annan bestämmer var de sitter eftersom då slipper de själva.

Och nu, när jag blivit äldre, jag har blivit bekväm och jag gör inte det så mycket i årskurs två och årskurs tre, men jag tycker att kanske om jag hade gjort det i den här klassen, och plockat isär de konstellationer som finns, på ett aktivt sätt med den enkla medel att rotera, då kanske de skulle ha lärt känna varandra, eller flera i klassen, snabbare. Ja, nästa gång det blir bättre. Men nu är det okej.

John

Trots att John tar på sig ansvaret, konstaterar han samtidigt att den nuvarande situationen ändå är okej. Detta leder mig in på nästa fråga om *varför* han tror att eleverna sitter segregerat och huruvida det skulle kunna ses som ett problem. Johns förklaring till den etniska segregationen landar i att de elever som refereras till som "svenskarna" tidigare gått i samma klass och därmed redan hade etablerade relationer. De "känner varandra ganska väl" slår han fast. John menar ändå att eleverna kan behöva stöttas trots att de har kommit upp i årskurs 2 på gymnasiet. Jag frågar om han har reflekterat över att eleverna sitter uppdelat i klassen. Han svarar initialt nej, men fortsätter eftertänksamt:

– Nej, det finns en grupp, jag tänker på dem nu, som sitter där, de var i samma klass förra året, de var i samma klass, de känner varandra ganska väl. [...] Men jag tycker kanske, som lärare, man behöver stötta dem, vad det gäller social... samverkan, kanske lite längre. Man tror att när de kommer upp i årskurs 2 årskurs 3, de klarar sig själv ganska mycket, men kanske inte det.

– Men det är inget som du har tänkt på?

– Nej, inte, inte det, eftersom det har blivit annorlunda, det är som förklaring, jag tycker inte det är så farligt egentligen, och det är svårt att tillämpa någonting nu, när man skulle egentligen börja med det från början. Men jag har gjort en liten mental anteckningar att nästa gång jag har en tvåa, jag ska gå tillbaks till det gamla och blanda dem själv i stället för att låta dem sitta var de vill, i stället för att låta dem sitta var de vill. Det är ingen svår sak att administrera.

John

John konstaterar att situationen inte är så farlig egentligen. Dessutom anser han att det är för sent och "svårt att tillämpa någonting nu", samtidigt som han slår fast att det inte är någon svår sak att administrera.

Skolan har ett uttalat uppdrag att arbeta med värdegrunden och mot diskriminering, ett arbete som försvåras om skolpersonal intar en färgblind hållning. Pérez-Aronsson (2020) problematiserar den ihärdiga idén om lärare som anti-rasistiska kunskapsbärare och kunskapsförmedlare, och skolan som en likvärdig miljö. Även lärare kan bära på fördomar och utföra handlingar baserade på ras vars konsekvenser blir diskriminerande (Hübinette & Tigervall, 2009). I den föreliggande studien intar lärarna dock en mer passiv hållning och utgår från att ras och etnicitet saknar betydelse i deras klassrum. Denna inställning riskerar att elever upplever skolan som en plats där de görs till främlingar samtidigt som deras främlingskap osynliggörs för lärare, vilket omöjliggör förändring. Förändring på strukturell nivå kräver att personer i maktställning, nämligen skolpersonalen, inte blundar för de processer som dagligen sker i deras klassrum. När jag tar upp frågan med Johanna vill hon till en

börja inte se segregationen som en fråga om etnicitet, utan förklarar att klassen är blandad, där elever är "duktiga" på att umgås över gränserna.

– Det är inte så att vi är från Asien och vi har hittat varandra för vi har gemensamma referensramar och därför har vi bildat en liten grupp. Det är inte såna grupper det handlar om. Det är ju nån från Brasilien och nån från Kina och nån från Spanien tillsammans från två från Sverige. Så konstellationerna ser annorlunda ut de också. Så bara för att du råkar ha, ytligt sett hyfsat gemensam bakgrund, så tycker jag inte att de söker sig till varandra. Sen är det så att det finns inte tillräckligt många från Latinamerika, utan jag tycker att de är duktiga på att umgås över de här gränserna.

– Samtidigt när jag tänker på hur de sätter sig i klassrummet och i matsalen så det är ju inte helt uppdelat, men samtidigt så kan man se att det är vita, svenskfödda i en grupp som ofta sätter sig på högra sidan i klassrummet och så alla andra som är ganska blandade och rör sig runt i olika konstellationer, där det finns svenskfödda också. Är det något du har tänkt på? Eller märkt? Det behöver inte vara ett problem tänker jag, men att det är något man kan se.

– Ja, att man kan tänka sig att de som inte är svenskfödda, de kan röra sig obehindrat mellan de olika lägren. Men sen finns det ganska så täta skott mellan de svenskfödda. Ja, det finns nog några såna grupper. Ja, men det stämmer nog. Att de som bara har engelskan gemensamt, de umgås på ett annat sätt.

– Tror du att det är språket som...

– Nej, det tror jag inte, för det har jag sett i flera konstellationer också så det är inte bara språket.

– Så vad beror det på?

– Ja, vad beror det på? Det är också en komplex fråga, för det beror på väldigt många olika saker. Tyvärr kan det bero på att det är Dom och Vi. Att Vi är en grupp som utmärker oss.

Johanna

Vi såg tidigare att Johanna var tveksam och kritisk till mina frågor om betydelsen av etnicitet i skolan, men kan senare i intervjun själv komma till slutsatsen att "det finns nog några såna grupper." Till en början utgår hon från att det är de som bara har engelskan gemensamt, det vill säga, att de som inte behärskar svenska håller ihop. Slutligen landar hon i slutsatsen att frågan är komplex och att det tyvärr kan bero på att det har skapats "vi" och "dem" grupperingar i klassen.

När jag ställer samma fråga till skolans rektor blir svaret att grupperingarna i klassen beror på intressen, inställning till skolan, bostadsområde och huruvida elever pendlar till skolan från samma område.

– Jag tror att det finns grupperingar. Det finns säkert grupperingar beroende på intressen och vad man har... vilken inställning man har till studierna, för en del är ju superintresserade av studierna, och alla är det inte kanske, så det blir säkerligen grupperingar. Därmed inte sagt att de är som hund och katt, men att man kanske söker sig till vissa sådär, det tro jag att man gör.

- Och det beror på studiemotivation och?
- Studiemotivation och ens... kan också vara var man bor, om det är så att man åker åt samma håll eller... Det kan finnas andra faktorer också, självklart. Intressen, om man är intresserad av musik eller film...

Rektorn

Rektorn som intervjuas i studien har en nära och tät kontakt med klassen och deltar ofta i deras formella möten som sker i klassrummet där eleverna sitter segregerat. Ändå förblir segregationen osynlig. I en studie visar Crozier och Davies (2008) att lärare antingen förnekade eller var omedvetna om rasismens existens på deras skola. I de fall lärare talade om rasism på skolan, förklarade de rasismen utifrån dåliga äpplet syndromet, med vilket menas att en minoritet elever kommer från öppet rasistiska hem och uttrycker rasism i skolan, men det är inget skolan står bakom eller kan påverka (Crozier & Davies, 2008)). På så vis kan skolan behålla en harmonisk självbild. Axel vill gärna hitta andra orsaker bakom segregationen i klassrummet, till en början genom att hävda att konstellationerna i klassrummet bryts vid elevskåpen. Axel förstår vilken grupp jag syftar på, att de nästan alltid sitter på vänstra sidan i klassrummet och han kan namnge ett flertal av dem. Han pratar snabbt och rösten låter lite nervös när han söker förklaringar.

- Det är en grupp svenskfödda med svenskfödda föräldrar som väldigt gärna håller ihop.
- Ah!
- Det kan ju va så att de känner att, jag vet inte riktigt vad det beror på?
- Du vet ju var de har skåp, de har utanför mig. Jag tror att där ser man bättre hur de interagerar i klassen. För där bryter de upp de här grupperna. Men det finns ju bakgrunder, det finns anledningar, till att vi har de här grupperna. Dels så har vi de som går om, de är killar, de är invandrare, de hänger ihop på ett visst sätt, det gör de. Men det stämmer heller inte, för de har också kopplingar till flera andra men företrädevis invandare. Sen har du den här klicken som kände varandra innan de kom hit. Det är dem du menar, tror jag, till vänster, det är Elsa, det är August, det är Samuel, det är liksom, Klara, Hugo Johansson. De kände varandra innan.
- De har inte gått i samma klass innan!?
- Nej men jag tänker på högstadiet, de kände varan redan innan. Och då blir det automatiskt så att de liksom hittar varan. Och sen har du en annan klick eeeh, Andrea och Christine, till exempel då, som inte kan så mycket svenska, så då har de sökt sig till dem som är beredd att prata engelska med dem. Så det finns, man ser vissa mönster så. Men det är en av anledningarna till att man ska ha till exempel... seating plans, och variera dem.

Axel

Axel vill gärna hitta andra förklaringar till segregationen. Han börjar med att tala om att de konstellationerna som finns i klassen och i matsalen bryts upp intill elevskåpen. Men, fortsätter han och söker en förklaring i att det finns en grupp killar med utländsk bakgrund som går om och håller ihop. I själva verket består denna "grupp" av två tillbakadragna killar, och läraren förkastar hypote-

sen. Han övergår till klicken elever som håller ihop och som under intervjuer kallar sig en kärngrupp och förklarar för mig att för att bli en del av deras gemenskap krävs likhet. Läraren förklarar deras täta sammanhållning med att de kände varandra sedan tidigare och att de har gått i samma högstadieskola, något som i intervjuer med elever visa sig inte alls stämma. Ingen av dem kände någon annan i klassen innan de började. Men de förklarar för mig att det gick snabbt att avgöra vilka de vill vara med. En annan förklaring till segregationen kan enligt Axel vara att de som inte kan svenska söker sig till de som är villiga att prata engelska med dem oavsett sina språkkunskaper. Indirekt inbegriper denna förklaring att de som refereras till som svenskarna inte är villiga att tala engelska med sina klasskamrater som ännu inte behärskar svenska, trots att de har sökt sig till en engelskspråkig utbildning. I sin avslutande analys konstaterar Axel att det är en av anledningarna till att man ska ha seating plans, vilket innebär att läraren bestämmer var eleverna ska sitta i klassrummet för att uppmuntra eleverna att umgås över gränser och gruppkonstellationer. På sätt och vis tar läraren på sig ansvaret för inkludering.

DISKUSSION

En av studiens styrka är att den har en trefaldig ingång; forskarens observationer, lärarnas perspektiv och elevernas perspektiv. Utifrån lärarnas perspektiv är klassen en idealklass som genomsyras av ett öppet, tillåtande och accepterande klimat där eleverna tillåts att blomma utifrån sina individuella personligheter. Utifrån elevernas perspektiv är klassen segregerade där elever med utländsk bakgrund beskriver processer av små, subtila budskap av avståndstagande och exkludering, trots att ingen har onda uppsåt eller handlar utifrån en illvilja. Studiens övergripande resultat pekar mot att inkludering och exkludering kan samexistera då inkludering endast reduceras till fysisk placering av elever under samma tak. Vi kan med andra ord inte enbart placera olika elevgrupper i samma klass och förutsätta att inkludering och vänskap automatiska ska uppstå. Denna studie visar att elever med utländsk bakgrund beskriver exkludering, samtidigt som deras lärare hyllar mångfald och utmålar en bild av ett inkluderande klassrumsklimat, där alla är accepterade, likvärdiga och uppskattade på en formell såväl som på en social nivå. Under intervjuer medger lärarna dock att de har märkt av den segregering som förekommer i klassrummet, men förklarar den i termer av rådande, möjligtvis olyckliga omständigheter, såsom att eleverna som kallas för svenskarna känt varandra sedan tidigare, att de har gått i samma högstadieskola, att de bor i samma område och pendlar samma väg till skolan. När jag under en gruppintervju frågar eleverna själva visar det sig att detta inte stämmer. Elevernas nära gemenskap tycks skapa associationer hos deras lärare att de måste ha känt varandra sedan grundskolan. Eleverna själva berättar att de fann varandra snabbt trots att de inte känt varandra tidigare, något de kopplar till gemensamma intresse och likhet. Det finns med andra ord inga onda intentioner varken från skolpersonal eller vita, svenskfödda elever, ändå beskriver elever med utländsk bakgrund upplevelser av exkludering.

Enstaka mikroaggressioner kan uppfattas som oförargliga, men vid kontinuerlig upprepning riskerar de att eskalera i diskriminering och rasism (Sue, 2010). Vetskapen om riskerna att bli utsatt för mikroaggressioner tar dessutom tid och energi från lärande och andra väsentliga skolaktiviteter. Eleverna tvingas även till ständig beredskap för att hantera känslor av avvisanden, avståndstaganden, och exkluderingar (jfr Osman et al., 2020).

Trots smärtfyllda upplevelser av subtil exkludering protesterar ingen av eleverna. En av anledningarna kan vara att skolpersonal intar en färgblind ansats och att de inte ser segregationen. Därmed

blir det svårt för enskilda elever att ta upp problem som är osynlig för skolpersonalen. Det finns en risk att eleven som påtalar problem, själv blir uppfattad som problem som ställer till det för andra (van Dijk, 1992). Skolpersonalen agerar inte eftersom ingen öppet protesterar. Då ingen protesterar eller agerar förblir förändringsmöjligheterna små. Dessutom lämnas lärare ensamma att hantera dessa frågor så länge ledningen inte ser strukturella problem på skolnivå.

Placering av elever under samma tak leder inte nödvändigtvis till inkludering och vänskap. Men inkludering är möjlig om auktoriteter som skolledning och skolpersonal uppmärksammar och agerar mot exkludering och segregation (Putman, 2007). Detta förutsätter att skolpersonal uppmärksammar subtil exkludering och inte avfärdar den som *inte så farlig egentligen*. Skolan har ett ansvar att främja inkludering; det kan inte ligga på enskilda elever att på egen hand åstadkomma förändring. Studiens resultat bidrar till den pågående debatten kring hur skolor kan arbeta med inkluderande mångfald på flera nivåer samtidigt.

FINANSIERING

Denna studie är finansierad av FORTE: Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd.

REFERENSER

- Bonilla-Silva, E. (2010). Racism without racists. Lanham: Rowan & Littlefield
- Bonilla-Silva, E. (2002). The linguistics of color blind racism: How to talk nasty about blacks without sounding "racist". *Critical Sociology*, 28(1-2), 41-64.
<https://doi.org/10.1177/08969205020280010501>
- Bucholtz, M. (2010). *White kids: Language, race, and styles of youth identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crozier, G., & Davies, J. (2008). 'The trouble is they don't mix': self-segregation or enforced exclusion?. *Race Ethnicity and Education*, 11(3), 285-301.
<https://doi.org/10.1080/13613320802291173>
- Dovemark, M., & Holm, A. S. (2015). Förortens skola - möjligheternas skola?. *Utbildning & Lärande*, 9(1), 62-78.
- Fangen, K. (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants: Presentation of an analytical framework. *Young*, 18(2), 133-156. <https://doi.org/10.1177/110330881001800202>
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. London: Routledge.
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2009). *The Best of the Best: Becoming Elite at an American Boarding School*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Norrköping: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier. Doktorsavhandling. Linköpings: LIU press
- Herz, M., & Johansson, T. (2012). The experience of being stopped: Young immigrants, social exclusion and strategies. *Young*, 20(2), 157-176. <https://doi.org/10.1177/110330881202000203>
- Hübinette, T., & Tigervall, C. (2009). To be non-white in a colour-blind society: Conversations with adoptees and adoptive parents in Sweden on everyday racism. *Journal of intercultural studies*, 30(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/07256860903213620>
- Jonsson, R., & Milani, T. (2009). Här är alla lika. *Jämlikhetsideologi och konstruktionen av den 'Andre'i media och skola*. *Utbildning och Demokrati*, 19(3), 67-86.
- Jonsson, R. (2018) Handling the Other in Anti-racist Talk Linguistic ethnography in a prestigious Stockholm upper secondary school. I S. Hållsten & Z. Nikolaidou (eds), *Explorations in Ethnography, Language and Communication Capturing linguistic and cultural diversities*, Södertörn Discourse Studies 7 (Text- och samtalsstudier från Södertörns högskola 7)
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna: Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Doktorsavhandling: Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kohli, R. (2009). Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 235-251.
<https://doi.org/10.1080/13613320902995491>
- Kuriloff, P., & Reichert, M. C. (2003). Boys of Class, Boys of Color: Negotiating the Academic and Social Geography of an Elite Independent School. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 751-769.
<https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00088.x>
- León Rosales, R., & Jonsson, R. (2019). Skolan som antirasistiskt rum?. *Educare*, (4), 1-15.
<https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.1>
- Lund, S. (2015). *School choice, Ethnic Divisions and Symbolic Boundaries*. New York: Palgrave Pivot.
- Lundström, C. (2007). *Svenska latinas: ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg: Makadam förlag.
- Lundström, C., & Hübinette, T. (2020). *Vit melankoli: En analys av en nation i kris*. Göteborg: Makadam Förlag.

- Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton: Princeton University Press.
- Migliarini, V. (2018). 'Colour-evasiveness' and racism without race: the disablement of asylum-seeking children at the edge of fortress Europe. *Race Ethnicity and Education*, 21(4), 438-457. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1417252>
- Osanami Törngren, S. (2020). Challenging the 'Swedish' and 'Immigrant' Dichotomy: How do Multiracial and Multi-ethnic Swedes Identify Themselves?. *Journal of Intercultural Studies*, 41(4), 457-473. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1778654>
- Osman, F., Mohamed, A., Warner, G., & Sarkadi, A. (2020). Longing for a sense of belonging - Somali immigrant adolescents' experiences of their acculturation efforts in Sweden. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, (15), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1784532>
- Pearce, S. (2014). Dealing with racist incidents: what do beginning teachers learn from schools?. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 388-406. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832936>
- Pérez-Aronsson, F. (2019). Åh vad kul, nu börjar det invandrare på skolan!. *Educare*, (4), 76-100. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.4>
- Pollock, M. (2009). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton: Princeton University Press.
- Putman, R. D. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30 (2), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Sernhede, O. (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young*, 19(2), 159-180. <https://doi.org/10.1177/110330881001900203>
- Stoll, L. C. (2014). Constructing the color-blind classroom: Teachers' perspectives on race and schooling. *Race Ethnicity and Education*, 17(5), 688-705. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885425>
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & society*, 3(1), 87-118. <https://doi.org/10.1177/0957926592003001005>
- Vetenskapsrådet. (2017) God forskningsråd. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Wiltgren, L. K. (2016). *Etnicitet som resurs i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Wiltgren, L. K. (2020a). Polite exclusion: high-performing immigrant students experience of peer exclusion. *Race Ethnicity and Education*, 1-17. doi.org/10.1080/13613324.2020.1718083
- Wiltgren, L.K. (2020b). Subtil exkludering: Exkludering av högpresterande elever med utländsk bakgrund i en innerstadsskola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(2-3), 49-68. doi.org/10.15626/pfs25.0203.03

Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års gemensam kompetensutveckling

Mette Liljenberg

ABSTRACT

Expectations and demands on principals to address pedagogical leadership is high. However, conceptualization of what pedagogical leadership encompasses and how it can be turned into leadership practice is rare. This paper reports on principals' changes in their pedagogical leadership after a three-year professional development initiative in a Swedish municipality including all 70 principals. Theoretical point of departure is sensemaking and dimensions of pedagogical leadership. Data consist of semi-structured interviews with 15 of the participating principals. The analysis shows that participating in the initiative gave principals knowledge about their pedagogical leadership that made them do changes in their leading practices to open up for participation, to better adapt to the needs of the organization and to keep focus on the curriculum goals. The importance of principals' own learning and knowledge about teaching and learning based on research was the least prominent dimension in the analysis. Moreover, how to use data to analyze results in order to improve teaching and learning together with teachers did not appear in the result which draws attention to principals' real possibilities of enacting the role as leaders of professional learning and educational development.

Keywords: pedagogical leadership, principal, professional development, professional learning

METTE LILJENBERG

Docent i pedagogik

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Göteborgs universitet

E-post: mette.liljenberg@gu.se

INTRODUKTION

Kraven på svenska rektorer är högt ställda. Enligt Skollag (SFS 2010:800) och läroplaner (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr 11], 2019; Läroplan för förskolan [Lpfö 18], 2019) har rektor ytterst ansvar för en mängd områden inom den lokala förskole- eller skolorganisationen. Rektor ansvarar för att leda det pedagogiska arbetet och säkerställa att verksamhetens kvalitet granskas samt ska verka för att verksamheten utvecklas när behov identifieras. Utöver detta har svenska rektorer verksamma i ett starkt decentraliserat skolsystem ekonomi-, lokal- och chefsansvar för ett antal medarbetare samt uppdrag att samverka med huvudman, vårdnadshavare och det omgivande samhället. Alla dessa ansvarsområden har gemensamt gett rektorer en ansträngd arbetssituation. När arbetstiden inte räcker till vittnar många rektorer om att det undervisningsnära arbetet får stå tillbaka (Leo et al., 2020).

Samtidigt visar forskning att ett undervisningsnära ledarskap är avgörande för barns och elevers möjligheter till utveckling, lärande och välmående (Jarl et al., 2021; Robinson et al., 2008). Återkommande betonar forskning att rektorer behöver ge prioritet till det pedagogiska ledarskapet för att säkra kvaliteten i undervisningen och på så sätt bidra till en framgångsrik förskole- och skolorganisation (t. ex. Grissom et al., 2013; Leithwood et al., 2020; Robinson, 2010). Leo (2015), som undersökt de normer som styr rektorers pedagogiska ledarskap, menar emellertid att rektorer även behöver fundera kring vad som styr deras prioriteringar, eftersom begränsad tid eventuellt inte är den enda förklaringen till att det pedagogiska ledarskapet väljs bort. Leo menar att brist på kompetens och osäkerhet i relationen till lärare kan vara andra orsaker. Resultaten från Forssten Seisers (2017) studie, där två grupper av rektorer granskade och utvecklade sitt pedagogiska ledarskap i en aktionsforskningsprocess, styrker Leos tankar. Rektorerna som deltog i Forssten Seisers studie var inledningsvis osäkra i sina samtal och sade sig sakna kollegiala gemenskaper för att tillsammans med andra kunna utveckla och förbättra sitt pedagogiska ledarskap. Liljenberg (2015) har i en fallstudie även visat att rektorers förståelse av sitt uppdrag som pedagogiska ledare påverkar hur de tar sig an arbetet. I studien visade sig rektors förståelse av sitt uppdrag som distanserat från undervisningen leda till ett otydligt pedagogiskt ledarskap där huvudansvaret för utveckling lämnades till lärarna. I de fall där rektor förstod sitt uppdrag som nära kopplat till undervisningen deltog denne i högre grad i lärarnas arbete och bjöd in till samtal om hur förutsättningar för god undervisning skulle kunna skapas. Sammantaget visar tidigare forskning att det bland rektorer finns ett behov av att utveckla kunskap om hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas och hur det kan påverka verksamhetens utveckling. I linje med detta har olika former av kompetensutveckling för rektorer blivit allt vanligare. Kompetensutveckling i sig själv är emellertid ingen garanti för förändrat handlande. Att omsätta ny kunskap i handling har återkommande visat sig vara svårt, inte bara för rektorer, utan för de flesta som lär nytt (Katz & Ain Dack, 2017; Weick, 2007).

Utifrån det kunskapsbehov för rektorer som tidigare forskning identifierat syftar den här artikeln till att bidra med kunskap om hur rektorers pedagogiska ledarskap kan utvecklas genom deltagande i gemensam kompetensutveckling men även synliggöra dess utmaningar. Utgångspunkten för artikeln är en kompetensutvecklingsinsats som genomförts över tre år för samtliga cirka 70 rektorer i en svensk kommun. Kompetensutvecklingsinsatsen, i vilken artikelförfattaren delvis varit involverad, initierades av verksamhetscheferna och syftade till att stärka rektorernas pedagogiska ledarskap och främja nya ledarhandlingar för att hållbart höja verksamhetens måluppfyllelse. Artikeln bygger på individuella intervjuer med 15 av de deltagande rektorerna och tar sin teoretiska utgångspunkt i

begreppet meningsskapande (Weick, 1995) samt dimensioner av pedagogiskt ledarskap. Följande forskningsfrågor ställs:

- Vilken innehållslig kunskap har genom kompetensutvecklingen skapat mening för rektorerna?
- Vad har denna kunskap betytt för rektorernas ledarhandlingar?

Artikeln ger inledningsvis en bakgrund till forskning om rektorers pedagogiska ledarskap, kompetensutveckling och professionella lärande. Därefter presenteras studiens teoretiska utgångspunkter, genomförande och resultat. Avslutningsvis diskuteras resultaten i relation till tidigare forskning och i relation till rektors uppdrag som ansvarig för verksamhetens kvalitet och utveckling.

BAKGRUND

Rektors pedagogiska ledarskap

Den pedagogiska ledningen av skolans verksamhet har sedan 1950-talet lyfts fram som ”en primäruppgift” för de ansvariga (SOU 1955:31). Innebörden i begreppet pedagogiskt ledarskap framträder i offentlig dokumentation för skolan fram till 1990-talet som: ”... det inflytande en skolledare utövar i förhållande till lärarna genom olika handlingar, som syftar till att påverka dem att utveckla undervisningen i enlighet med de mål och riktlinjer som anges i läroplan och skollag” (Nestor, 1993, s. 183). I senare dokument från Skolinspektionen (2012, s. 6) definieras pedagogiskt ledarskap som ”allt som handlar om att tolka målen samt beskriva aktiviteter för en god måluppfyllelse i relation till de nationella målen i skolan och för att förbättra skolans resultat så att varje elev når så långt som möjligt i sitt lärande och sin utveckling”.

Att det från statligt håll finns en önskan om att rektors pedagogiska ledarskap ska påverka lärarnas undervisning så att elevernas möjligheter till lärande stärks blir därmed tydligt. Hur detta ska göras och om det är möjligt är däremot något som, lika länge som begreppet använts, varit en fråga för diskussion (Ståhlkrantz, 2019). Som tidigare presenterats har svenska rektorer inte involverat sig i undervisningen i den omfattning som förväntats. Istället har de antagit ett mer indirekt pedagogiskt ledarskap och inriktat sig på att skapa förutsättningar för lärares arbete (Skolinspektionen, 2012). Ett ”osynligt kontrakt” mellan lärare och rektorer som inneburit att rektorer inte ska blanda sig i lärares undervisning och lärare, på samma sätt, inte ska blanda sig i rektorers ledning anses vara en anledning till denna inriktning (Berg, 1999). I skolor där lärare i hög grad verkar individuellt har detta kontrakt framträtt som särskilt starkt.

För att synliggöra det pedagogiska ledarskapets koppling till skolans huvuduppdrag, det vill säga elevers utveckling, lärande och välmående i relation till kunskapsmål och sociala mål, har Törnsén och Ärlestig (2014) tagit fram en modell för pedagogiskt ledarskap indelad i tre dimensioner: målstyrning, resultatstyrning och processtyrning. Målstyrningen innefattar att sätta mål och visioner för verksamheten, tydliggöra höga förväntningar och utveckla den inre organisationen. Resultatstyrningen handlar om att analysera resultat utifrån underlag på individ-, grupp- och organisationsnivå för att på så sätt söka svar på vad som kan förklara de resultat som nås. Det mer direkta pedagogiska ledarskapet utgörs av processtyrningsdimensionen vilken innefattar klassrumsobservationer, systematisk återkoppling till lärare och arbetsgrupper samt samtal om innehåll, metoder och relationer

för att främja utveckling och lärande. I en utbildning för rektorer där Ärlestig och Törnsén (2014) använde sig av modellen visade den sig ge rektorerna inspiration till att pröva nya ledarhandlingar, göra sig delaktiga i undervisningen samt utveckla sin förmåga att i samtal om undervisning tillsammans med lärare främja professionellt lärande snarare än agera styrande.

I internationell forskning är pedagogiskt ledarskap inte ett etablerat begrepp på samma sätt som i svensk och nordisk forskning (Salo et al., 2015). Internationellt motsvaras pedagogiskt ledarskap gemensamt av begreppen *transformational leadership* (transformativt ledarskap) och *instructional leadership* (undervisningsorienterat ledarskap), även om en fullgod översättning inte är möjlig eftersom begreppet pedagogiskt ledarskap är socialt konstruerat och knutet till dess specifika kontext (Forssten Seiser, 2017; Ståhlkrantz, 2019). Transformativt ledarskap innefattar ledarens förmåga att stärka organisationens förbättringskapacitet genom att kommunicera en tydlig vision för det gemensamma uppdraget, främja det gemensamma lärandet och motivera medarbetarna (Leithwood & Jantzi, 2005). Undervisningsorienterat ledarskap används, som begreppet antyder, i högre grad för att beskriva ett direkt och handlingsinriktat ledarskap kopplat till utveckling av lärares arbete i klassrummet.

Både Robinson (2010) och Timperley (2011a) har studerat vilken kunskap och vilka ledarskapsförmågor rektorer behöver utveckla för att självsäkert och tillitsfullt kunna anta ett undervisningsnära ledarskap. Robinson (2010) menar att kunskap inom områdena: 1) generell ledningskunskap och generell pedagogisk kunskap om undervisning och lärande tillsammans med 2) specifik pedagogisk kunskap om undervisning inom olika ämnen och läroplansinriktningar samt kunskap om 3) hur lärare lär sig undervisa, gemensamt är ett av tre betydelsefulla områden för rektorers förmåga att agera som pedagogiska ledare. De andra två är att bidra till att lösa komplexa problem samt bygga tillitsfulla relationer. Även Timperley (2011b) betonar betydelsen av rektorers pedagogiska kunskaper, men också deras förmåga att omsätta sina kunskaper i handling för att exempelvis kunna ge lärare relevant återkoppling i undervisningssituationer. Timperley framhåller även betydelsen av tillitsfulla relationer men också ledarens förmåga att tydliggöra vision och mål för organisationen liksom höga förväntningar för att ge alla elever möjlighet till lärande.

Rektorers kompetensutveckling och professionella lärande

Genom att rektorsuppdraget tidigare varit en del av läraryrket (Ullman, 1997), tilldelat den främste av likar (*primus inter pares*), har kompetensutveckling och professionellt lärande för rektorer, utöver formell skolledarutbildning, inte givits någon större uppmärksamhet i svensk kontext. I takt med att rektors ledarskap visat sig vara avgörande för elevers utveckling och lärande har intresset för rektorers kompetensutveckling ökat (Forssten Seiser, 2017; Goldring et al., 2012; Ståhlkrantz, 2019) men samtidigt allt mer kommit att handla om initiativ som organiseras av skolmyndigheter (Aas & Blom, 2017; Hylander & Skott, 2020) och lokal skolförvaltning (Liljenberg, 2021; Nehez, 2019). Ett exempel på detta är de ”lyft” som Skolverket lanserat och som bygger på en ”kollegialt lärande-modell” (Kirsten & Carlbaum, 2020) med ett standardiserat upplägg inom vilket deltagande rektorer och/eller lärare prövar förutbestämda uppgifter i egen praktik och delar erfarenheter.

Forskning om kompetensutveckling för både rektorer och lärare framhåller dess möjligheter för professionellt lärande och utveckling av en professionell kunskapsbas men också dess utmaningar. Som ovan angetts blir nationella modeller och centrala initiativ allt vanligare trots att de tenderar att förbise lokala behov och sällan tar hänsyn till komplexiteten i samspelet mellan de som deltar

(Kirsten & Carlbaum, 2020; Langelotz, 2014; Sülau, 2019). För att främja rektorers professionella lärande så att det i förlängningen kan bidra till förbättrad undervisning framhålls att kompetensutveckling för rektorer behöver ha ett tydligt fokus på elevers resultat och knyts till den lokala skolans förutsättningar. Därtill behöver rektorer även ges möjlighet till stöd från såväl kollegor som från extern expertis (Goldring et al., 2012). Men även när stöd från exempelvis lokala tjänstemän ges har utmaningar identifierats. Burch och Spillane (2004) har till exempel visat att tjänstemän på lokal skolförvaltning som organiserar kompetensutveckling för rektorer har svårt att släppa kontrollen så att rektorerna kan ta ansvar för sitt eget lärande. Trots att tjänstemännens intentioner är de omvända, begränsar de många gånger rektorernas lärande genom att de styr upplägg och innehåll. Om de istället tar ett steg tillbaka och bjuder in till samarbete främjas både rektorernas och deras eget lärande (Honig & Rainey, 2014; 2019). Att samspel och relationer rektorer emellan påverkar möjligheten till professionellt lärande visar Nehez (2019) studie förlagd till en större gymnasieskola där de tio ansvariga rektorerna i ett gemensamt arbete skulle skapa förståelse och organisatoriska förutsättningar för entreprenöriellt lärande. Utifrån en praktikteoretisk analys visar Nehez att den lokala kontextens förutsättningar med sviktande elevunderlag, centralt formulerade mål, externa påtryckningar och avsaknad av samarbete rektorerna emellan bidrog till att de kom att ”fokusera enklare driftsfrågor”, ”ge sken av att lyckas” samt ”avsäga sig stöd från utvecklingsledaren” för att på så sätt undvika att blotta sina tillkortakommanden.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning på behovet av att rektorer utvecklar kunskap om hur ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap kan utövas. För att möta detta behov lyfts kompetensutveckling för rektorer fram som en möjlig väg. Emellertid visar tidigare forskning inom området på flera utmaningar. Av relevans för den här studien är inte bara det faktum att det har visat sig vara svårt att genom kompetensutveckling förändra rektorers handlingar utan även det faktum att det visat sig vara extra svårt när kompetensutveckling genomförs centralt och på initiativ av lokala tjänstemän. I kompetensutvecklingsinsatsen som ligger till grund för studien är verksamhetscheferna initiativtagare och genom kompetensutvecklingens syftesformulering förmedlas en förväntan om ett förändrat pedagogiskt ledarskap. I vilken omfattning detta blir möjligt blir därmed av intresse att söka svar på. Eftersom svensk forskning om rektorers professionella lärande är begränsad samtidigt som allt fler centralt initierade kompetensutvecklingsinitiativ riktar sig till rektorer kan studien bidra med viktig kunskap om såväl möjligheter som utmaningar i utveckling av rektorers pedagogiska ledarskap.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

För att undersöka vilken innehållslig kunskap om pedagogiskt ledarskap som inom den treåriga kompetensutvecklingen skapat mening för rektorerna och vad det betytt för deras ledarhandlingar tar studien sin teoretiska utgångspunkt i Weicks (1995; 2001) begrepp sensemaking, som i svensk översättning benämns som meningsskapande. I sin engelska språkdräkt kan begreppet kännas självklart, ”The concept of sensemaking is well named because, literally, it means the making of sense” skriver Weick (1995, s. 4), men kräver genom dess rika innebörd en grundligare genomgång.

Weick (1995) förklarar att meningsskapande kan ses som den ständigt pågående process genom vilken vi människor strävar efter att skapa mening eller förståelse för det som sker i det sammanhang som vi ingår i. I en önskan att begripliggöra det som sker startar meningsskapande processer när något framträder som oklart för oss och till vilket frågorna, *Vad är det som händer här? Och vad nu*

göra?, kan ställas. I dessa situationer försöker vi besvara frågorna i relation till våra tidigare erfarenheter. Erfarenheterna bildar på så sätt ramar gentemot vilka nya situationer tolkas. Weick förklarar detta med orden: "to talk about sensemaking is to talk about reality as an ongoing accomplishment that takes form when people make retrospective sense of the situations in which they find themselves and their creations" (1995, s. 15). Kompetensutvecklingsinsatsen som verksamhetscheferna initierat och som syftar till att rektorerna ska utvecklas i sitt pedagogiska ledarskap för att hållbart höja måluppfyllelsen kan utifrån Weicks definition av meningsskapande förstås som en ny situation som rektorerna står inför att hantera.

Eftersom tidigare erfarenheter även kan ses som en del av den vi är menar Weick et al. (2005, s. 416) att vad som accepteras i meningsskapandet hör samman med vår identitet och dess trovärdighet. Genom vi uppfattar det som obekvämt när vår identitet utmanas försöker vi, när vi ställs inför nya situationer, skapa mening i det nya genom att reducera tolkningsalternativen och på så sätt göra situationen hanterbar. Sökandet efter mening görs med målet att kunna gå vidare i arbetet utan att identiteten påverkats nämnvärt. Om rektorerna uppfattar förväntningarna på att de ska utveckla och förändra sitt pedagogiska ledarskap som obekvämt kan en reduktion av tolkningsalternativen, det vill säga av möjliga nya ledarhandlingar, vara ett sätt för dem att hantera situationen. Samtidigt menar Weick (2001) att när meningsskapande görs gemensamt kan nya tolkningsalternativ framträda som ger perspektiv på situationen och inbjuder till breddad förståelse. På så sätt kan gemensamt meningsskapande göra oss bättre förberedda och mer öppna för att på olika sätt hantera nya situationer. Den gemensamma kompetensutveckling som rektorerna deltagit i kan i det här sammanhanget förstås som ett forum där gemensamt meningsskapande kan bli möjligt och där ny kunskap kan ge nya tolkningsalternativ som i sin tur kan leda fram till ledarhandlingar inom nya områden.

Weick har fått kritik för att det i hans texter saknas en mer utförlig redogörelse för hur meningsskapande påverkas av den sociala, historiska och institutionella kontext i vilken det äger rum (Taylor & Van Every, 2000; Weber & Glynn, 2006). Exempelvis betonar Taylor och Van Every (2000, s. 275) att meningsskapande inte sker i ett vakuum utan är rumsligt och tidsmässigt inbäddat i den specifika organisationens förutsättningar och spänningar. I likhet med det menar Weber och Glynn (2006) att Weick i sin teori om meningsskapande saknar en djupare redogörelse för hur institutionellt kulturellt-kognitiva element, det vill säga delade uppfattningar om vad som konstituerar den sociala verkligheten (Scott, 2001, s. 57) påverkar meningsskapandet. Weick har i sina senare texter skrivna i samarbete med Sutcliffe och Obstfeld (2005, s. 417) bemött kritiken och då betonat att meningsskapande formas av de regler, normer och kulturellt-kognitiva element som råder i den institutionella kontext i vilken organisationen är en del och med hänvisning till Scott (1995, s. 151) slått fast att "no organization can properly be understood apart from its wider social and cultural context". Den här studiens resultat ska med grund i den valda teorin därmed förstås i relation till de specifika förutsättningarna i den aktuella kommun- och skolkontexten.

METOD

Studien är genomförd inom ramen för en kompetensutvecklingsinsats som pågått under tre år (september 2017-juni 2020) för cirka 70 rektorer med ansvar för förskola och grundskola i en svensk kommun. Studien har en kvalitativ fallstudiedesign med ett målinriktat urval (Merriam, 1998). Fallstudiens fördel är att den ger möjlighet till djupare förståelse av ett fenomen, i det här fallet rektorers

kompetensutveckling och pedagogiska ledarskap, i en specifik kontext. Det målinriktade urvalet innebär att deltagarna till studien väljs utifrån deras kunskap om det fenomen som ska studeras (Bryman, 2011). Kompetensutvecklingsinsatsen som initierades av kommunens verksamhetschefer syftade till att stärka rektorernas pedagogiska ledarskap genom vetenskaplig förankring och kollegiala kunskapsutbyten. För att få stöd i upplägg och genomförande vände sig verksamhetscheferna till artikelförfattaren av denna artikel, tillika forskare vid ett svenskt universitet. Verksamhetscheferna och forskaren träffades inledningsvis vid tre tillfällen för att utbyta erfarenheter och gemensamt skapa förståelse för hur en relevant kompetensutvecklingsinsats skulle kunna läggas upp. Vid dessa tillfällen presenterade forskaren även möjliga upplägg och arbetssätt för att främja gemensamt lärande samt innehåll och litteratur med relevans för pedagogiskt ledarskap.

Utifrån de initiala samtalen bestämde sig verksamhetscheferna för ett upplägg som innebar att de träffade alla rektorer en gång i månaden under en halvdag för att gemensamt fördjupa sig inom området pedagogiskt ledarskap. Under halvdagsträffarna var rektorerna indelade i kollegiala lärgrupper inom vilka de bearbetade den litteratur som verksamhetscheferna valt ut för läsning. Till stöd för samtalen fanns ”läsnycklar” som verksamhetscheferna tagit fram. Under de första ett och ett halv åren deltog även forskaren vid träffarna. Forskaren gav då kortare inspel inom olika områden så som organisation, ledarskap, kvalitetsarbete och former för lärares kollegiala lärande, samt stöd till rektorerna i form av frågeställningar och arbetsmetoder för att utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt kartlägga aspekter inom dessa områden i den egna verksamheten samt gemensamt utforma, pröva, följa upp och utvärdera egna ledarhandlingar för att stärka det pedagogiska ledarskapet. I nedanstående tabell ges en presentation av kompetensutvecklingens innehåll under de första ett och ett halvt åren.

Tabell 1. Övergripande beskrivning av innehåll och övningar i kompetensutvecklingen

Gemensam litteratur		
Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). <i>Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola</i> . Natur & Kultur.		
Robinson, V. (2015). <i>Elevnära skolledarskap</i> . Lärarförlaget.		
Innehåll vid gemensamma presentationer		
• Ledarskap	• Undervisningskvalitet	• Kollegialt lärande
• Organisation	• Systematiskt kvalitetsarbete	• Att granska sin praktik
• Skolkultur	• Vetenskapligt förhållningssätt	• Samtalsmodeller
Gemensamma övningar		
• Individuell skattning av det egna pedagogiska ledarskapet utifrån dimensionerna: målstyrning, resultatstyrning, processtyrning.		
• Föreställningskarta utifrån frågan: Vad ser du som utmaningar i ditt pedagogiska ledarskap och vad önskar du utveckla hos sig själv?		
• Kartläggning av organisationens förbättringshistoria, ledningsuppdrag och samtalsmodeller.		
• Observation av undervisningsutvecklande samtal i lärarlag.		
• Lärande samtal i grupp utifrån frågorna: Hur kan jag stötta mina medarbetare vid datagrundat förbättringsarbete? Vad behöver jag kunna och kunna göra då? Vad blir mitt nästa steg?		
• Pröva nya ledarhandlingar i praktiken: identifiera problemområde, formulera frågeställning, utforma och pröva ledarhandlingar, följa upp och analysera resultat, utvärdera och dra slutsatser.		

Under de efterföljande ett och ett halvt år som kompetensutvecklingen pågick deltog inte forskaren i arbetet. Under denna tid minskades de gemensamma träffarna till förmån för träffar inom de geografiska ledningsteamerna. Teamen övertog ansvaret för att välja ut och bearbeta relevant litteratur samt för att fortsätta det kollegiala arbetet med att utforma, pröva, följa upp och utvärdera egna ledarhandlingar. Förändringen genomfördes utifrån önskemål från rektorerna och innebar att ledningsteamerna fick huvudansvar för att driva kompetensutvecklingen vidare. För en del team fungerade detta väl medan andra vände sig till verksamhetscheferna för stöd i det fortsatta arbetet. I en tidigare artikel har de arrangemang som gav förutsättningar för den gemensamma kompetensutvecklingspraktiken studerats (Liljenberg, 2021). I denna artikel framkommer både positiva och kritiska röster till såväl kompetensutvecklingens genomförande som innehåll.

I all forskning behöver forskningsetiska ställningstaganden hanteras. I en studie som denna, där forskaren varit del av det som studeras, är transparens i genomförande av största vikt samtidigt som anonymitet för de deltagande behöver beaktas. Betydelsen av att som forskare självkritiskt reflektera över sin medverkan och eventuella påverkan på resultatet är även det av största vikt. Den ovan utförliga beskrivningen av kompetensutvecklingen liksom av omfattningen av forskarens medverkan är tänkt att bidra till transparens. Att som forskare med kritisk blick studera den praktik eller resultatet av den praktik i vilken man varit delaktig är ytterligare en välkänd svårighet inom det praktiska forskningsfältet (se ex. Zeni, 1998; Norton, 2007). Väl genomförda praktiska studier är samtidigt betydelsefulla då de kan bidra till kunskapsutveckling och fördjupad förståelse för verksamheten i förskola och skola (Rönnerman, 2018). I det här fallet har forskaren varit noga med att lyfta fram kompetensutvecklingens såväl möjligheter som utmaningar.

Urval och genomförande

Artikeln empiri utgörs av digitala intervjuer med 15 av de deltagande rektorerna genomförda efter det att kompetensutvecklingsinsatsen avslutats. En förfrågan om deltagande skickades via mejl till samtliga rektorer. Av de rektorer som visade intresse för att delta intervjuades de 15 som först anmält sig. Dessa rektorer, både kvinnor och män, representerar både förskola och skola och har från ett par år till över 10 års rektorserfarenhet. De 15 rektorerna utgör ett till största del representativt urval av kommunens rektorer med avseende på kön, ålder och skolform (se tabell 2 nedan) därmed sågs inget behov av en annan urvalsmodell. Möjligtvis skulle ytterligare medverkan av manliga rektorer önskats. För att bevara de medverkande rektorernas anonymitet ges inte en individuell presentation av respektive rektor. I nedanstående tabell synliggörs den fördelning utifrån kön, ålder och skolform som de 15 rektorerna gemensamt står för. Givetvis hade ytterligare intervjuer kunnat ge ett bredare underlag för analys men av tidsskäl sattes en begränsning till 15 intervjuer.

Tabell 2. Information om de medverkande rektorerna

Intervjupersoner				
Kön	Kvinnor		Män	
	13		2	
Skolform	Förskola		Grundskola	
	6		9	
Ålder	30–39 år	40–49 år	50–59 år	60–69 år
	1	6	7	1

I intervjuerna gavs rektorerna möjlighet att reflektera över de tre år som kompetensutvecklingsinsatsen pågått. En intervjuguide med teman och öppna frågor användes. Rektorerna fick bland annat fritt berätta om hur de uppfattat kompetensutvecklingens upplägg och genomförande, arbetet och relationerna i lärgrupperna, sina förutsättningar för deltagande och vad de uppfattade att kompetensutvecklingsinsatsen eventuellt betytt för deras lärande och ledarskap. Vid behov ställdes uppföljande frågor för att möjliggöra förtydligande och exemplifiering. Intervjuerna pågick 40–80 minuter. De kortare intervjuerna gjordes med rektorer som anställts i kommunen under de år som kompetensutvecklingsinsatsen pågått och således inte varit delaktiga i samtliga delar.

Att intervjuerna genomfördes av den forskare som varit delaktig i kompetensutvecklingsinsatsen kan ha påverkat vilka rektorer som valt att delta men även vad deltagande rektorer valt att dela med sig av i intervjuerna. En önskan om att framstå som kompetent, engagerad och förändringsinriktad både i forskarens och sina egna ögon kan ha påverkat rektorernas beskrivningar av sitt lärande i kompetensutvecklingen och därmed ses som en svaghet i studien. I en tidigare publicerad artikel (Liljenberg, 2021) som bygger på samma intervjumaterial framkom emellertid kritiska röster både när det gällde kompetensutvecklingens utformning och rektorernas egna insatser. Därmed finns god anledning att anta att rektorerna känt sig trygga och fria att uttrycka sina tankar. Forskarens förförståelse genom medverkan i kompetensutvecklingsinsatsen kan även ses som en styrka i intervjusituationen. Cohen et al. (2018) menar att ”forskarnärvaro” aldrig kan undvikas fullt ut, utan istället får hanteras utifrån den aktuella situationen. I detta fall innebär det att ett öppet och reflexivt förhållningssätt antagits. Exempelvis har forskaren i intervjusituationerna varit extra noga med att be om förtydliganden för att på så sätt möjliggöra fördjupning och klargörande när rektorerna utgått från att forskaren genom sitt deltagande förstått vad de menar även när de ger mindre utförliga svar.

Analys

I den första analysfasen gjordes noga genomläsning av de transkriberade intervjuerna. Under genomläsning låg fokus på att identifiera meningsbärande enheter där rektorerna på olika sätt gav uttryck för hur kompetensutvecklingsinsatsen skapat mening för dem i deras pedagogiska ledarskap genom ny kunskap och förståelse, erfarenheter, handlingar och relationer. I samband med detta steg tillämpades kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005) och kodning med öppna kategorier. Teman som framträdde var till exempel närvaro, långsiktighet, delaktighet och uppdragsfokus. I nästa analysfas analyserades utsagorna inom de teman som genererats i den första fasen med ytter-

ligare fokus på meningsskapande utifrån Weicks teoretiska ramverk (1995; 2001) för att närmare fånga betydelsefulla situationer, tillbakablickande, den egna rollen, och valda handlingsalternativ. I denna analysfas gjordes även en kategorisering utifrån dimensioner som i tidigare forskning (Robinson, 2010; Timperley, 2011b), lyfts fram som betydelsefulla för rektorers pedagogiska ledarskap så som tillitsbyggande relationsarbete, visioner och förväntningar i relation till uppdraget samt kunskaper relaterade till undervisning och lärande. Analysen kan på så sätt ses som både data-driven och teori-driven (Kvale & Brinkmann, 2009).

RESULTAT

I detta avsnitt presenteras den innehållsliga kunskap som skapat mening för rektorerna och hur det har påverkat deras ledarhandlingar. Även innehållsliga delar som ingick i kompetensutvecklingen men som inte lyfts fram av rektorerna i intervjuerna synliggörs. Resultatpresentationen är indelad i tre delar. Inledningsvis berörs kunskap om tillitsfulla relationer mellan rektorerna och medarbetare och rektorernas ledarhandlingar för att främja delaktighet och inflytande. Därefter presenteras kunskap om betydelsen av att fokusera på kärnuppdraget för verksamheten och rektorernas ledarhandlingar för att främja barns och elevers utveckling och lärande. Avslutningsvis presenteras kunskap om betydelsen av rektorernas egna kunskaper om undervisning och lärande på vetenskaplig grund och ledarhandlingar genom vilka rektorerna ökar sin kunskap och därigenom förbereder sig i uppdraget som pedagogiska ledare.

Tillitsfulla relationer som möjliggör delaktighet och inflytande

När rektorerna i intervjuerna berättar om kompetensutvecklingen och de kunskaper som skapat mening för dem är det fjorton av de femton rektorerna som lyfter fram kunskaper som har påverkat hur de väljer att agera i relation till medarbetarna. Rektorerna talar om hur de fått syn på sitt eget agerande och hur det varit bidragande till det pedagogiska ledarskapets utmaningar. Genom kompetensutvecklingen menar rektorerna att de blivit medvetna om att de i högre grad behöver anpassa sitt ledarskap till verksamhetens och medarbetarnas behov:

R5: På något sätt så har jag blivit ödmjuk för vad olika förskolor har varit med om, fått förståelse för att jag inte kan klampa in även om jag vet vart vi behöver röra oss... Och det har nog den här satsningen i pedagogiskt ledarskap hjälpt mig i att förstå.

R7: Jag försöker att vara än mer inlyssnande, och inte prata så himla mycket själv, och ta till vara det som de [medarbetarna] säger.

Rektorerna beskriver också att de i sitt pedagogiska ledarskap valt att ta en mer aktiv roll knuten till verksamhetens kärnuppdrag utan att för den skull ta över medarbetarnas uppgifter. De beskriver att kompetensutvecklingen synliggjort för dem att de inte bara kan "hovra ovanför" utan att de också behöver "djupdyka" för att fånga upp vad som pågår och på så sätt skapa sig en förståelse för verksamhetens förbättringsbehov. Rektor 1 beskriver detta med orden att "inte bara organisera för verksamheten".

R1: Det kanske låter banalt men det är en mening som har fastnat starkast hos mig; "inte bara organisera för verksamheten utan vara delaktig och leda i den". Även om jag inte står ute i klassrummet så kan jag vara aktiv i att leda en sådan process. Det har ju ändrat mig påtagligt.

Även Rektor 13 visar i sitt uttalande hur hen i möten är mer engagerad och intresserad av medarbetarnas syn på verksamhetens förbättringsbehov:

R13: När jag kommer ut till arbetslag så har jag post-it och stora papper med mig och ber dem skriva ner vad det är som behöver utvecklas på kort sikt och vad det är som behöver utvecklas på lång sikt. Jag hjälper till att lägga problemen på bordet. Att jag inte bara kör teoretiska inspel högt upp som jag berättar om på APT, och tror att nu kan alla detta, utan att jag försöker komma ner i nivå.

I och med att rektorerna upplever sig vara kunnigare i att lyssna in verksamheten menar de att det nu tar lite längre tid innan de väljer att agera. För att ytterligare främja delaktighet och inflytande berättar rektorerna att de blivit medvetna om att de behöver bjuda in medarbetarna tidigare i sina tankeprocesser. Tidigare har de varit snabba på att hoppa på nya aktiviteter och sedan fortsatt av bara farten utan att varken stämna av eller lyssna in verksamhetens behov eller medarbetarnas perspektiv. Att pedagogiskt ledarskap i mycket handlar om att leda och lära tillsammans är en kunskap som skapat mening för rektorerna genom att det hjälpt dem att överbrygga tidigare ”gap” mellan dem själva och medarbetarna, men också hantera upplevda förväntningar av att alltid ha svar, vilket Rektor 15 nedan illustrerar med begreppen ”prov-tänka” och ”prov-prata”:

R15: Jag prov-tänker och prov-pratar med några och när jag väl sätter igång så är alla redan där, det har jag lärt mig nu. Det är så här man gör för att få en organisation med sig. Vi har förflyttat oss under de här åren. Vi pratar inte längre om eleverna som problem, utan hur ska vi göra för att hjälpa eleven.

Även om rektorerna menar att kunskap från kompetensutvecklingen bidragit till att de nu i högre grad lyssnar in medarbetarnas och verksamhetens behov framkommer inte i resultatet att rektorerna i samtalen med medarbetarna också efterfrågar data som grund för de behov som lyfts fram. Det framkommer inte heller att rektorerna för att främja bred delaktighet tar stöd av någon av de samtalsmodeller som bearbetats under kompetensutvecklingen.

Fokus på kärnuppdraget för verksamheten

I intervjuerna berättar åtta av de femton rektorerna hur kunskap från kompetensutvecklingen gjort dem medvetna om hur den inriktning de valt för sitt pedagogiska ledarskap påverkat det förhållningssätt som genomsyrar verksamheten. När de tidigare upplevt det som svårt att komma framåt i förbättringsarbeten har de ”skyllt på medarbetarna” men nu blivit mer medvetna om hur de egna ledarhandlingarna påverkar vad som uppfattas som betydelsefullt och därmed för möjligheten att stärka kvaliteten i verksamheten. Rektor 4 som är relativt ny på sin skola beskriver detta genom att säga:

R4: Jag har blivit mer medveten om mitt eget agerande och handlande och hur oerhört viktigt det är. Hur jag uttrycker mig. När jag började på den här enheten så pratade man inte om styrdokument, man kände inte till dem i den omfattningen att man tog utgångspunkt från dem i sitt arbete. Det var nästan som att de inte gällde här, här gör vi på vårt sätt. ... det är en sak som jag inte tänkte innan, att det jag säger, den inriktning som jag väljer det är också det som medarbetarna fokuserar tillbaka.

Rektorerna menar också att de nya kunskaperna bidragit till att de i högre grad kunnat inrikta sitt pedagogiska ledarskap mot förskolans och skolans kärnuppdrag – barns och elevers utveckling,

lärande och välmående. Tidigare har rektorerna, liksom många andra rektorer, haft svårt att närma sig kärnuppgiften. I den gemensamma litteratur som rektorerna tog del av i kompetensutvecklingsinsatsen presenterades begreppet ”målhävare” vilket visade sig skapa mening för rektorerna då det som Rektor 10 beskriver nedan gav dem en riktning för nya ledarhandlingar:

R10: En konkret förändring, jag jobbade jättemycket med relationer i början och inte alltid gynnsamt, men jag tror att en förändring kom där, när det blev tydligt för mig att det är mål och syfte som vi ska fokusera på. Det är en förändring och konkret är väl att jag i alla samtal försöker hävda målen.

Kunskapen om att de som pedagogiska ledare återkommande behöver påminnas om uppgiften och för vem de är där, var ytterligare något som skapade mening för rektorerna. Det gjorde dem uppmärksamma på att de ofta uppehöll sig kring organisatoriska frågor och gav dem stöd för att i samtal med medarbetarna i högre grad rikta fokus mot frågor om undervisning och barns och elevers möjligheter till lärande:

R9: Det som slog mig var att vi i diskussioner ofta hamnar i andra tankar, man pratar tid, egna förutsättningar och skolans förutsättningar. Så den första saken som jag började tänka på var att hela tiden i möten gå tillbaka till ”hur gör vi för att barnet ska få goda förutsättningar för utbildning”.

Resultatet visar att kompetensutvecklingens innehåll medvetandegjort rektorerna om betydelsen av att i sitt pedagogiska ledarskap rikta fokus på barns och elevers utveckling, lärande och välmående. I resultatet framkommer emellertid inte att observation av undervisning och samtal med medarbetare om undervisningsinnehåll och metoder skapat mening för rektorerna utifrån kompetensutvecklingen.

Kunskaper om vad som främjar god undervisning och lärande på vetenskaplig grund

Avslutningsvis är det fem av de femton rektorerna som menar att kunskap om betydelsen av rektors egna kunskaper om undervisning och lärande skapat mening för dem på så sätt att de i högre grad fått förståelse för att de behöver vara pålästa för att bättre kunna leda verksamhetens utveckling:

R10: Kanske särskilt när man ska introducera en ny process och att man har stor kunskap själv och är påläst. ... Och det tänker jag att det är något som jag förstår annorlunda nu. Alltså betydelsen av att jag vet vad jag pratar om. Sedan kan ju inte jag kunna allt, men om jag ser ett utvecklingsområde så måste jag kunna motivera och styrka varför vi behöver göra något annorlunda. Jag hade nog inte samma kunskap och förståelse [tidigare] för att om jag ska kunna leda så måste jag ha kunskap om området.

De här rektorerna har också blivit medvetna om att de i sitt pedagogiska ledarskap behöver agera grindvakter för idéer som inte är förankrade i forskning. Detta för att undervisningen och verksamheten i sin helhet ska kunna vila på vetenskaplig grund. För denna grupp rektorer har det även blivit relevant att inom sitt pedagogiska ledarskap fördjupa sig i områden som till exempel matematikundervisning och undervisningskvalitet. En rektor menar att hon behöver ligga ”steget före medarbetarna” för att bli trovärdig, en annan att ”hon är sitt eget verktyg i den roll hon har”. Gemensamt uttrycker rektorerna att kompetensutvecklingen gett ”ett vetenskapligt förhållningssätt” i

relation till verksamheten och en ökad medvetenhet om föränderligheten i de verksammas uppdrag i förskola och skola så som Rektor 14 ger uttryck för när hen säger:

R14: Att det här handlar inte om att har du lärt dig att cykla en gång så kan du cykla. Du kan inte säga att du förstår förskolläraryppdraget för att du gick ut 1996 som jag gjorde. Det är pinsamt om man tror att det är likadant då som det är nu. Man måste förstå att det här inte är ett yrke som man erövrar en gång. Det är ett akademiskt yrke som vilar på forskning och saker och ting förändrar sig.

Behovet av att inhämta egen kunskap för att kunna leda undervisningsutveckling på vetenskaplig grund framträder därmed i resultatet. Behovet av att anta ett vetenskapligt förhållningssätt i relation till det egna pedagogiska ledarskapet exempelvis genom att pröva, följa upp, analysera och utvärdera ledarhandlingar, i likhet med det arbetssätt som rektorerna prövat under kompetensutvecklingen, framkommer emellertid inte.

Sammanfattningsvis visar resultatet att kompetensutvecklingens innehåll bidrog med kunskaper om pedagogiskt ledarskap inom tre kategorier som i olika omfattning skapade mening för rektorerna och bidrog till att de prövade nya ledarhandlingar utifrån de situationer som de stod i att hantera i egen ledningspraktik. Resultatet visar även att vissa innehållsliga områden som behandlats under kompetensutvecklingen inte lyfts fram av någon av de intervjuade rektorerna som betydelsefull för deras lärande och ledarhandlingar.

DISKUSSION

Artikeln syftar till att bidra med kunskap om hur rektorers pedagogiska ledarskap kan utvecklas genom deltagande i en gemensam kompetensutvecklingsinsats men även synliggöra dess utmaningar. Givetvis påverkas resultaten av det innehåll som behandlats och kompetensutvecklingens upplägg. I det aktuella fallet valdes, så som beskrivits under studiens metod och genomförande, ett brett innehåll där olika områden av betydelse för pedagogiskt ledarskap behandlades. Vidare valdes ett upplägg med individuella förberedelser och gemensamma uppgifter i lärgrupper som gav förutsättningar för både individuellt och gemensamt meningsskapande (Weick, 2001) av kompetensutvecklingens innehåll.

Forskningsfrågorna som ställdes frågade vilken innehållslig kunskap som skapat mening för rektorerna genom kompetensutvecklingen och vad det har betytt för deras ledarhandlingar. Innehållsmässigt visade sig kunskap om betydelsen av tillitsfulla relationer som möjliggör för delaktighet och inflytande till att rektorerna i studien i högre grad lyssnade in medarbetarnas identifierade behov. I analysen framkom även att kunskapen bidrog med en högre grad av medvetenhet om att göra medarbetarna delaktiga i planerade förändringar. Att rektorerna i detta arbete tog stöd i exempelvis arbets- och samtalsformer som presenterats och bearbetats under kompetensutvecklingen framkom dock inte. Resultatet tyder därmed på att rektorerna inte inkluderade redskapen i sitt pedagogiska ledarskap. Utifrån Weicks (2007) teori kan detta förstås som att användandet av redskap inte utgjorde en naturlig del i rektorernas pedagogiska ledarskap och att den osäkerhet som ett införande skulle innebära bidrog till att redskapen reducerades bort.

Resultatet visar också att en inriktning av det pedagogiska ledarskapet mot verksamhetens kärnuppdrag skapat mening för rektorerna genom den litteratur som de tagit del av. Genom begrepp som

exempelvis ”målhävare” samt beskrivningar av verksamma rektorers pedagogiska ledarskap synliggör litteraturen handlingsalternativ som möjliggjorde för rektorerna att i möten och samtal närma sig aktuella frågeställningar med barns och elevers perspektiv i fokus. Resultatet indikerar därmed att kompetensutvecklingen bidragit till att bredda rektorernas pedagogiska ledarskap från ett distanserat pedagogiskt ledarskap i linje med tidigare forskning (Liljenberg, 2015; Leo, 2015) till att även omfatta ett pedagogiskt ledarskap närmare kärnuppdraget även om ett undervisningsnära pedagogiskt ledarskap inte framkom i resultatet. En sådan inriktning kan av rektorerna ha uppfattats som allt för utmanande, även om tidigare forskning visat att denna inriktning är avgörande för om rektorers kunskaper även ska komma barn och elever till gagn (t. ex. Goldring et al., 2012).

Avslutningsvis skapade kunskap om vad som främjar undervisning och lärande på vetenskaplig grund i mindre omfattning mening för rektorerna som deltog i studien. För de fem rektorer som kunskap inom området allttjämt påverkat deras ledarhandlingar innebar detta att rektorerna gav prioritet till egen inläsning och egna förberedelser för att i samtal med medarbetarna kunna leda mot verksamhetens mål. Att kunskap inom området inte skapat mening för fler rektorer kan förstås mot bakgrund av den tidigare forskningen där pedagogiskt ledarskap framför allt beskrivs som indirekt och distanserad från undervisningen (Forssten Seiser, 2017; Liljenberg, 2015; Leo, 2015). Resultatet kan anses vara problematiskt då tidigare forskning (Robinson, 2010; Timperley, 2011a; 2011b) betonar kunskap inom området som särskilt betydelsefull för rektorers möjlighet att agera som pedagogiska ledare. Att det vetenskapligt grundade arbetssätt som användes i kompetensutvecklingen för att pröva, följa upp, analysera och utvärdera ledarhandlingar inte återfinns i resultatet kan även det förstås mot tidigare forskning som visat att rektorer har begränsad kunskap i att genomföra vetenskapligt grundad analys (jmf. Håkansson & Sundberg, 2018; Håkansson, 2020). Den innehållsliga kunskap som kompetensutvecklingen eventuellt bidrog med var troligtvis inte tillräcklig för att arbetssättet skulle uppfattas som hanterbart och givande i utvecklingen av rektorernas eget ledarskap.

Utifrån Weick (1995; 2007) kan rektorernas ”reducering” av kompetensutvecklingens innehåll och påverkan på deras pedagogiska ledarskap förstås som osäkerhet i relation till etablerade rutiner och arbetssätt. En förklaring till denna reduktion kan vara att kompetensutvecklingens redskap inte uppfattades som tillräckligt stödjande då redskapen inte var ”färdiga redskap” utan snarare tillvägagångssätt för att på vetenskaplig grund granska verksamheten och det egna ledarskapet. Ytterligare en förklaring kan vara att kompetensutvecklingen inte fullt ut lyckades utmana rektorernas förställningar om vilken kunskap som skulle kunna stödja dem i deras pedagogiska ledarskap. Att rektorerna skulle vara behjälpta av fördjupad kunskap om vad som främjar undervisning och lärande för att bättre leda lärares lärande och därigenom stärka undervisningens kvalitet skapade i begränsad omfattning mening för dem. Kanske för att de som rektorer saknade tidigare erfarenheter av att arbeta undervisningsnära i sitt pedagogiska ledarskap. Eller för att de, medvetna om sina begränsade kunskaper om verksamheten, valde bort området för att undvika att utmanas då det allt jämt i rektorernas uttalanden framstår som viktigt för dem att ”vara den mest kunniga” och ”ligga steget före”.

Studiens resultat behöver emellertid förstås i relation till metodval och genomförande. Artikeln bygger på intervjuer med ett begränsat antal av de rektorer som deltog i kompetensutvecklingen. Om fler rektorer getts möjlighet att delta skulle eventuellt ett annat resultat ha framkommit. Det är även viktigt att ta i beaktande att det är rektorerna själva som återger vilken kunskap kompetens-

utvecklingen bidragit med och hur det påverkat deras ledarhandlingar. Om medarbetarna uppfattat ledarhandlingarna på samma sätt som rektorerna är därmed inte säkert. Det är emellertid även möjligt att rektorerna gjort fler förändringar i sitt pedagogiska ledarskap men att de i intervju-situationen både medvetet och omedvetet valt att inte lyfta fram dessa. En uppföljande studie riktad till samtliga rektorer skulle därmed kunna ge ytterligare perspektiv till resultatet.

SLUTSATSER

De slutsatser som kan dras är att kompetensutvecklingen bidragit med kunskaper som skapat mening för rektorerna genom att öppna för handlingsalternativ i relation till deras pedagogiska ledarskap. Vidare har kunskaperna bidragit till att bredda rektorernas pedagogiska ledarskap, framför allt genom deras vilja att göra medarbetarna mer delaktiga samt deras fördjupade fokus på barns och elevers perspektiv. Dock har kompetensutvecklingen endast i begränsad omfattning bidragit med kunskap om pedagogiskt ledarskap kopplat till undervisning och lärares lärande på ett sätt som skapat mening för rektorerna. Att så är fallet kan förstås som ett resultat av rådande förståelse av hur rektors pedagogiska ledarskap kan utövas samt eventuellt fortsatt rådande ”osynligt kontrakt” som särskiljer lärares och rektorers arbete (Berg, 1999; Ståhlkrantz, 2019). De rektorer i studien för vilka en inriktning av det pedagogiska ledarskapet, i likhet med vad tidigare forskning (t. ex. Grissom et al., 2013; Leithwood et al., 2020; Robinson, 2010; Törnsén & Ärlestig, 2014) beskriver som framgångsrikt, alltjämt skapat mening bidrar kunskapen även till trygghet och trovärdighet, aspekter som är betydelsefulla för alla ledare som önskar påverka andra. Utifrån studiens resultat finns god anledning att rekommendera att kompetensutveckling som ämnar stärka rektorers pedagogiska ledarskap, förutom att ge en bred grund, även bör ge specifikt fokus till undervisningsnära kunskaper. Detta för att ge rektorer goda förutsättningar att ta ansvar för kvaliteten och utvecklingen av det pedagogiska arbetet så som styrdokumentet föreskriver.

TACKORD

Jag vill tacka rektorer och verksamhetschefer i den aktuella kommunen för möjligheten att gemensamt lära i och av kompetensutvecklingsinsatsen.

REFERENSER

- Aas, M., & Blom, T. (2017). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 62-75.
<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1355840>
- Berg, G. (1999). *Skolkultur: nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning*. (2:a uppl.). Gothia.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Liber AB.
- Burch, P. & Spillane, J. (2004). *Leading from the middle: mid-level district staff and instructional improvement*. Cross City Campaign for Urban School Reform.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509005.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8:e uppl.). Routledge.
- Forssten Seiser, A. (2017). *Stärkt pedagogiskt ledarskap: Rektorer granskar sin egen praktik*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.
- Goldring, E. B., Preston, C., & Huff, J. (2012). Conceptualizing and evaluating professional development for school leaders. *Planning and Changing*, 43(3-4), 223-242.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
<https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>
- Honig, M. I., & Rainey, L. (2014). Central office leadership in principal professional learning communities: the practice beneath the policy. *Teachers College Record*, 116(4), 733-774.
- Honig, M., & Rainey, L. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters? *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445-462. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089>
- Hsieh, H., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hylander, I., & Skott, P. (2020). Samordning för ett hållbart elevhälsoarbete. (FoU skriftserie nr. 10). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
<https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/samordning-for-ett-hallbart-elevhalsoarbete-tillganglig-version.pdf/>
- Håkansson, J. (2020). Att leda det systematiska kvalitetsarbetet: Hur kan komplexiteten hanteras. I U. Blossing (Red.), *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg* (s. 105-138). Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2018). *Utmärkt ledarskap i skolan: Forskning om att leda för elevers målpuppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, online print.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Katz, S., & Ain Dack, L. A. (2017). *Professionsutveckling och kollegialt lärande: Framgångsstrategier och utvecklande motstånd*. Natur & Kultur.
- Kirsten, N., & Carlbaum, S. (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare?: Introduktionen av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 7-34.
<https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Kvale, S., & Brinkmann S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
<https://doi.org/10.1080/15700760500244769>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-08-2014-0121>
- Leo U., Persson R., Arvidsson I., & Håkansson C. (2020). External expectations and well-being, fundamental and forgotten perspectives in school leadership: A study on new leadership roles, trust and accountability. I L. Moos, E. Nihlfors & J. M. Paulsen (Red.), *Re-centering the critical potential of Nordic school leadership research* (s. 209-229). Springer.
- Liljenberg, M. (2015). School leaders as coupling agents – mediating between external demands and internal values. *Education Inquiry*, 6(4), 457-479. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.25527>
- Liljenberg, M. (2021). A professional development practice to enhance principals' instructional leadership – enabling and constraining arrangements. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 354-366. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2020-0102>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Läroplan för förskolan. (2019). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4001>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Nestor, B. (1993). Pedagogiskt ledarskap och pedagogisk ledning – två svärfångade begrepp. I B. Stålhammar (Red.), *Skolledare i en föränderlig omvärld* (s. 146-189). Gothia.
- Nehez, J. (2019). Rektorers utvecklingspraktiker – möjligheter och begränsningar. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker. Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 63-88). Studentlitteratur.
- Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: ethical issues facing the practitioner-researcher. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Red.), *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 162-171). Routledge.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rönnerman, K. (2018). Vikten av teori i praktiknära forskning: Exemplet aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer. *Utbildning & Lärande*, 12(1), 41-54.
- Salo, P., Nylund, J., & Stjernström, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(4), 490-506. <https://doi.org/10.1177/1741143214523010>
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organisations*. (1:a uppl.) Sage Publications.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and Organisations*. (2:a uppl.) Sage Publications.
- SFS 2000:800 *Skollag*.
- Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap med ansvar för den pedagogiska verksamheten*. Rapport 2012:1. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/rektor-2/slutrapport-rektors-ledarskap-2012.pdf>
- SOU 1955:31. *Skolväsendets lokala och regionala ledning samt lärartillsättningen*. Stockholm: Eckleastikdepartementet.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap: en kritisk policyanalys*. Doktorsavhandling. Linneuniversitetet.

- Sülau, V. (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Taylor, J. R., & van Every, E. J. (2000). *The emergent organization: Communication as its site and surface*. Erlbaum.
- Timperley, H. (2011a). Knowledge and the leadership of learning. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/15700763.2011.557519>
- Timperley, H. (2011b). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Törnsén, M., & Ärlestig, H. (2014). Om ledarskap och pedagogiskt ledarskap. I M. Törnsén & H. Ärlestig (Red.), *Ledarskap i centrum: Om rektor och förskolechef* (s. 17-29). Gleerups.
- Ullman, A. (1997). *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639-1660. <https://doi.org/10.1177/0170840606068343>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell.
- Weick, K. E. (2007). Drop your tools: On reconfiguring management education. *Journal of Management Education*, 31(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/1052562906293699>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Zeni, J. (1998). A guide to ethical issues and action research. *Educational Action Research*, 6(1), 9-19. <https://doi.org/10.1080/09650799800200053>
- Ärlestig, H., & Törnsén, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856-868. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2014-0001>

Vol 15, nr 3 2021

Utbildning & Lärande

Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i
förskola och skola: En storskalig studie

*Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Lars-
dotter Bodin, Petra Runström Nilsson & Ann-Charlotte Munter*

Förskolepersonals syn på att uppmärksamma särskild begåvning i
förskolan

Malin Ekesryd Nordström

“As a teacher, you have to take the initiative”: An intertextual
study of the enactment of subject-specific professional
development for teachers of Modern Languages/Spanish

Déborá Rottenberg

Inte så farligt egentligen: Hur subtil exkludering blir osynlig i
klassrummet

Layal Kassielias Wiltgren

Förändringar i rektorers pedagogiska ledarskap efter tre års
gemensam kompetensutveckling

Mette Liljenberg