



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

2

2022

VOL 16, NR 2 2022  
UTBILDNING & LÄRANDE  
[ÄMNE]

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: MADELEINE MICHAËLSSON  
LAYOUT: SOFIA LINDÉN, HÖGSKOLAN DALARNA  
COPYRIGHT: HELENA ACKESJÖ, SVEN PERSSON & LINA LAGO; ANNA  
JOHANSSON; EMMA OLJANS; SUSANNE GUSTAVSSON & MIA  
BERGLUND.

ADRESS:  
ATT: SARA IRISDOTTER ALDENMYR  
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:**

Sara Irisdotter Aldenmyr, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

**REDAKTIONSRÅD:**

Åsa Wedin, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jörgen Dimenäs, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jan Håkansson, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jonathan White, docent, universitetslektor i engelska, Högskolan Dalarna

**ANSVARIG UTGIVARE:**

Madeleine Michaëlsson, prefekt för institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna

# Innehåll

- 05    **Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker**  
*Jan Håkansson*
- 07    **Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet**  
*Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago*
- 27    **One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser**  
*Anna Johansson*
- 51    **Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll**  
*Emma Oljans*
- 71    **Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande**  
*Susanne Gustavsson & Mia Berglund*

# Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker

Nummer 2, 2022 av tidskriften *Utbildning & Lärande* anknyter till vår strävan att vara ett forum för ett vetenskapligt samtal inom områden som berör pedagogik, pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap. Bidragen i detta nummer belyser, om än på lite olika sätt, såväl förutsättningar och processer som lärande genom nedslag i olika pedagogiska praktiker från förskoleklass till högre utbildning. Det innehåll som behandlas inbegriper även didaktiska grundfrågor om utbildningens mål, innehåll och metoder utifrån olika skolaktörers perspektiv – skolhuvudmän, rektorer, lärare av olika kategorier och studenter.

I den första artikeln ”Förändra och bevara: Rektorer och skolhuvudmäns överväganden utifrån policyförändringar i förskoleklass” presenterar Helena Ackesjö, Sven Persson och Lina Lago en studie där intervjuer med skolhuvudmän och rektorer i fem kommuner bidrar till att belysa förskoleklassens position i utbildningssystemet och vilka konsekvenser nya reformer och policy får för förskoleklassen. Utifrån ny-institutionell teoribildning där institutioner som exempelvis förskoleklassen betraktas som styrda av regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva element, tar författarna sikte på hur policyaktörerna resonerar kring förändrade statliga direktiv och på deras tolkningar av vad som begränsar och möjliggör förändring.

Den andra artikeln med Anna Johansson som författare har titeln ”One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser”. Genom öppna enkätsvar från speciallärare och specialpedagoger riktas fokus här mot vad som karaktäriserar utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av stödinsatser. I den så kallade konventionella innehållsanalysen identifieras åtta teman eller kategorier som omfattar ett brett spektrum av utvecklingsmöjligheter, men också hinder i utvecklingen av demokratiska lärmiljöer och elevernas lärande. Enligt författaren framträder kunskaper om andraspråksutveckling och kunskaper i specialpedagogik som olika parallella system, vilket kan innebära att det uppstår kunskapsglapp till nackdel för nyanlända- och andraspråkselever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

Artikel nummer tre ”Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll” av Emma Oljans analyserar och diskuterar lärares tal om mål och innehåll för matrelaterat kunnande – så kallad food literacy. Fokusgrupper med hem- och konsumentkunskapslärare utgör den empiriska grunden, medan materialet analyserats med hjälp av teoribildning från fältet scientific literacy kopplat till kunskapsinnehållet matens betydelse för hälsa. Av analyserna framgår en mångfacetterad bild av lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisning, inte minst synliggörs olika perspektiv beträffande *vad* och *varför* kring kunnande om mat och hälsa i relation

till lärarens mål med undervisningen. Enligt Oljans visar studien på lärares olika syn på vilket kunnande som anses viktigt att lära och hur detta lärs in, med möjliga konsekvenser för undervisningen samt olika förutsättningar för eleverna att lära om matens betydelse för hälsan.

Den fjärde och avslutande artikeln i detta nummer är placerad i en kontext av högre utbildning, nämligen sjuksköterskeutbildning. Under titeln ”Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande” tar författarna Susanne Gustavsson och Mia Berglund utgångspunkt i och återanalyserar empiriskt material från två tidigare studier. Undersökningens syfte är att undersöka uttryck för gemensamt lärande hos studenter och lärare i undervisningsformen reflekterande handledning, dvs. en aktivitet där studenters erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning kontinuerligt bearbetas enligt en strukturerad modell. I fokus står frågan om lärandeprocessens karaktär men också innehållsdimensioner som i någon mening blir ”nya” och gemensamma för lärare och studenter genom att de bygger på berättelser från praktiken inom sjuksköterskans kunskaps- och kompetensområde.

När nu nummer 2, 2022 av Utbildning och Lärande har publicerats inleds ett nytt skede i tidskriftens utveckling. Vi planerar att under nästa år, 2023, knyta tidskriften till en ny digital plattform som tillhandahålls av Kungliga biblioteket och som på många sätt kommer att underlätta hanteringen av manus för redaktionen såväl som för författare och granskare. Det kommer att frigöra kraft till att än mer aktivt och intensivt fokusera tidskriftens ambition att tillgängliggöra relevant och kvalitativ forskning om och för pedagogiska praktiker.

**JAN HÅKANSSON***Professor i pedagogiskt arbete**Medlem i redaktionsrådet*

# Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet

*Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago*

## ABSTRACT

The preschool class has been subject to several policy reforms, which principals and local education authorities are responsible for implementing and evaluating. The aim of this study is to contribute with knowledge about how principals and local education authorities make meaning of the position and organization of the preschool class in relation to these policy reforms and to the existing practices. The method used in the study is interviews with principals and local education authorities and shows how they reason about and relate to various regulatory, normative, and cultural-cognitive elements of governance. The analysis shows that the principals have arguments for three basic positions for the preschool class: a bridge between preschool and primary school, a knowledge-oriented position, and a socially oriented position. A key argument put forward by the principals is that the preschool class should be integrated into a continuous primary school organisation. The local education authorities, on their part, interpret the new policy as an ongoing qualification and homogenization process, which affects the preschool class's position in the education system.

**Keywords:** Preschool class, Policy change, Scholarization, Neoinstitutional theory

### HELENA ACKESJÖ

*Fil. Dr. & Docent i pedagogik  
Institutionen för Pedagogik och Lärande  
Linnéuniversitet  
E-post: [helena.ackesjo@lnu.se](mailto:helena.ackesjo@lnu.se)*

### SVEN PERSSON

*Seniorprofessor i pedagogik  
Institutionen för Skolutveckling och Ledarskap  
Malmö universitet  
E-post: [sven.persson@mau.se](mailto:sven.persson@mau.se)*

### LINA LAGO

*Fil. Dr. & Docent i Pedagogiskt arbete  
Institutionen för Tema/Tema Barn  
Linköpings universitet  
E-post: [lina.lago@liu.se](mailto:lina.lago@liu.se)*

## INLEDNING

Förskoleklassen är en skolform som på relativt kort tid varit föremål för flera genomgripande politiska reformer. Skrivningarna i läroplanen gällande undervisningens syfte och innehåll har förtydligats för att skapa en mer målstyrd undervisning (U2015/191/s), skolpliktsåldern har sänkts och förskoleklassen har omvandlats till en obligatorisk skolform (Regeringens proposition 2017/18:9). Dessutom har ett obligatoriskt kartlägningsarbete av sexåringarnas språkliga och matematiska förmågor inom ramen för åtgärdsгарantin införts (Regeringens proposition 2017/18:195).

På ett nationellt plan har den svenska förskoleklassen länge varit en omdebatterad skolform för sexåringar. Den har ömsom beskrivits som ett dike mellan förskola och grundskola, ömsom som en bro mellan dessa skolformer (Ackesjö, 2014; Lago, 2014). Flera av de utbildningspolitiska reformerna har syftat till att tydliggöra förskoleklassens innehållsliga uppdrag och position i utbildningssystemet i syfte att öka elevernas kunskapsnivåer. Ackesjö och Persson (2019) har karakteriserat förändringarna som en pågående *skolarisering*, det vill säga processer på policynivå som fjärrar förskoleklassen från förskolan och som leder till att förskoleklassen närmar sig grundskolan. Det är skolhuvudmän och rektor som har det lokala ansvaret för att genomföra dessa förändringar.

Förskoleklassen och skolan befinner sig ständigt i ett tillstånd av både förändring och kontinuitet (Ståhlkrantz, 2019). De förändringar som initieras nationellt, exempelvis genom reformer och ny policy, är aldrig neutrala i relation till de traditioner som redan finns etablerad i den lokala praktiken (Lundgren, 1986). Initiativ till förändringar i utbildningssystemet måste alltid förstås i relation till den lokala skolans historia, det vill säga till dess institutionella minne (Adolfsson, 2013). I och med detta kan nya reformer och ny policy betraktas som bekräftelse av tidigare och redan etablerade institutionella traditioner (Hanson, 2001), men också utmaningar därav. Lindensjö och Lundgren (2000) menar dock att ett starkt förändringstryck också kan leda till en slags maktkamp mellan önskvärda förändringar och befintliga institutionella traditioner, vilka kan motverka varandra.

De nationella reformer som syftar till att förändra förskoleklassens utbildning och undervisning har inneburit att rektorer och skolhuvudmän på kommunal nivå har fått i uppdrag att tolka, omsätta och genomföra ny policy för förskoleklassen. Mot bakgrund av det omfattande trycket från policynivån att förändra förskoleklassen är det viktigt att skaffa mer kunskap om de meningsskapande processer som sätts igång då ny policy möter en etablerad organisation och lokala kulturer på skolorna. I hög grad handlar dessa processer om vilken position som förskoleklassen ska ha på skolorna och i det svenska utbildningssystemet och vilken (ny) organisation som i så fall krävs.

## SYFTE

Mot bakgrund av de beskrivna politiska reformerna och ny policy för förskoleklassen är syftet att bidra med kunskap om komplexiteten i genomförandet av reformer. För att göra detta intresserar vi oss för hur skolhuvudmän och rektorer skapar mening om förskoleklassen ur ett institutionellt perspektiv. Analysen riktas mot det meningsskapande som skolhuvudmän och rektorer ger uttryck för då de talar om förskoleklassens nuvarande och framtida position i utbildningslandskapet och vilken organisation som krävs.



Syftet bryts ner i följande frågeställningar:

- Vilken *position* beskriver rektorerna att förskoleklassen ska ha i utbildningssystemet?
- Vilken *organisation* beskriver rektorerna att denna position kräver på den egna skolan?
- Hur vill skolhuvudmännen agera för att hantera det tryck som styrdokument och politiska reformer utövar på förskoleklassens position?

I artikeln fokuseras hur skolhuvudmän och rektorer skapar mening om policy – dock är inte styrningsprocessen vårt fokus. Fokus är snarare förskoleklassen position och organisation. *Position* definieras i denna studie som den plats i utbildningssystemet som rektorer och skolhuvudmän tolkar att förskoleklassen ska inta. *Organisation* handlar som den organisering som krävs för att kunna förverkliga idéerna och tolkningarna om förskoleklassens position.

## BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Bakgrunden till de senaste årens reformtryck gällande förskoleklassen kan förklaras av både internationella och nationella utbildningspolitiska diskurser, och kopplingarna mellan dem. Det utbildningspolitiska samtalet i 2000-talets början har genomsyrats av en innehålls- och resultatorienterad diskurs där ekonomisk utveckling och global konkurrens har blivit signalord. I dessa resonemang betraktas utbildning som avgörande för en nations konkurrenskraft (Ball, 2007). Både förskola, skola och samhället i stort karaktäriseras av decentralisering, målstyrning, marknadsorientering och individualisering, vilket har medfört nya former av reglering i form av exempelvis dokumentation, utvärdering och standardisering av undervisning och bedömning (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006). Här ingår även ett ökat tryck på kvalificering för fortsatt utbildning.

Det ökade trycket på kvalificering identifieras även i utbildningspolitiska reformer riktade mot de yngsta barnen vilka enligt Riddersporre och Persson (2017) har som målsättning att hitta framgångsfaktorer för ett ökat lärande och för att bättre förbereda barnen för fortsatt skolgång. Tidiga insatser förväntas bidra till nationens kunskapsekonomi (Heckman, 2000). Nationella målsättningar som höjda skolresultat sätts därmed i relation till global konkurrens och internationella mätningar (Ball, 2017). Det utbildningspolitiska samtalet relateras alltså till en kunskapsekonomi som betonar att utbildning för de yngsta barnen är en investering i en alltmer konkurrensinriktad utbildning. Idén med den ”kunskapseffektiva skolan” är att investeringar i utbildning på ett mer effektivt sätt ska kvalificera elever till vidare utbildning och arbetsmarknad (Ackesjö & Persson, 2019; Aspelin & Persson, 2010).

Vi kan identifiera att de globala policyidéerna om kunskapseffektivitet, standardisering och ambitioner om höjda skolresultat som har varit aktuella under 2010-talet har bildat utgångspunkter för den nuvarande reformeringen av förskoleklassen. Idéerna har tagit form i nya läroplanstexter, sänkt skolstartsalder och införandet av obligatoriska kartläggningar och tidiga insatser (Ackesjö & Persson, 2019; 2020) vilka har krävt förändringar av den lokala praktiken. Tillsammans placerar dessa reformer in förskoleklassen i en tydlig skolariseringsprocess. Denna process har ett gemensamt fokus; tidiga insatser redan från skolstartsalder för framtida ökade kunskapsresultat (Ackesjö & Persson, 2019). Skolariseringen hör samman med kvalificering och är, enligt Biesta (2009), förknippad med ekonomiska argument och den roll utbildning spelar i att förbereda barn och unga för framtida utbildning och arbetsliv. För förskoleklassens del har skolariseringen och det ökade

fokuset på kvalificering inneburit mer målstyrd undervisning, mindre barncentrerad verksamhet och ökad grad av kartläggning av elevernas förmågor (Ackesjö, Persson & Lago, 2022).

## Rektor och skolhuvudmän som policyaktörer

Rektors ansvar och funktion är beskrivet i skollagen (SFS 2010:800). Det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor. Rektorn beslutar om hur skolan ska organiseras och fördelar resurser efter elevernas olika förutsättningar och behov. Sammantaget kan man beskriva rektorns ledningsarbete som att det befinner sig i ett spänningsfält mellan att förvalta utbildningen, legitimera arbetet och att vara en pedagogisk ledare. Huvudmannen bestämmer hur skolan ska arbeta, ser till att skolan har de resurser som krävs och ska hela tiden arbeta för att skolan ska bli bättre. Det är huvudmannen som ansvarar för att alla elever ska nå målen. Huvudmannen ska också se till att utbildningen följer de bestämmelser som finns. Samtidigt som rektorer och skolhuvudmän kan betraktas som viktiga delar i verkställandet av reformer och policy har de ändå ett stort friutrymme gällande hur förändringsarbetet på den lokala skolan ska genomföras. Rektors friutrymme bekräftas av Skolverkets kartläggning (2018) av huvudmäns arbete med skolans lokala organisation. I kartläggningen betonar skolcheferna vikten av att det finns ett tydligt ramverk för aktörerna i organisationen att förhålla sig till med tydliga mål, tydlig roll och ansvarsfördelning, tydliga förväntningar samt tydligt beskrivna och förankrade infrastrukturer och processer. Inom denna struktur finns dock ett stort friutrymme, och det systematiska kvalitetsarbetet beskrivs som grunden för kreativiteten, tilliten till professionen och ansvarstagandet i organisationen. De flesta huvudmän arbetar för att skapa en gemensam förståelse för organisationens uppdrag baserat på såväl nationella mål som på pedagogiska visioner (Skolverket, 2018).

Rektorer och skolhuvudmän förväntas implementera flera olika (ibland motsägelsefulla) riktlinjer och styrdokument som är planerade och skrivna av andra – och stå ansvariga för att de följs (Ball, Maguire & Braun, 2012). Policyskrivare tar sällan hänsyn till komplexiteten i implementering och omsättning av policy på skolorna, eller det faktum att policyaktörerna tvingas balansera och hantera det konstanta flödet av ny policy vilket leder till att policyaktörerna måste göra vissa ställningstaganden när de navigerar och prioriterar bland riktlinjerna. Men, det är inte bara förändringar i utbildningspolitiken som påverkar utbildningens genomförande och organisering. Rektorer och skolhuvudmän får också ta hänsyn till hur skolan påverkas av sociala, politiska och kulturella förändringar, vilka kan utmana lokalt förankrade idéer om hur utbildning och undervisning ska bedrivas (Höstfält, Sundberg & Wahlström, 2018).

Hur policy omsätts lokalt beror dels på hur policyaktörerna förstår sitt uppdrag, dels på de rådande förutsättningar och etablerade kulturer som finns i den lokala praktiken. Detta innebär även att reformer och ny policy aldrig implementeras på samma sätt på olika skolor, då kultur, tradition, lokala villkor och förutsättningar för undervisning och läraruppdrag varierar (Ball m.fl., 2012). Höstfält, Sundberg Wahlström (2018) menar att det inte behöver innebära att ny policy, till exempel förändringar i läroplanen, direkt kommer att kunna omsättas och implementeras på lokal nivå. Varje förändring är kopplad till beslutsfattande och idéer på lokal institutionell nivå och innefattar frågor som rör undervisningens innehåll och organisering.

Med utgångspunkt i policyformuleringar om rektors pedagogiska ledarskap diskuterar Ståhlkrantz (2019) i sin avhandling hur rektor kan förhålla sig till de meningserbjudanden som ny policy innebär. Hon pekar på att rektorn ska förhålla sig till alla de meningserbjudanden som står till buds,

från till exempel statliga myndigheter, forskare och internationella organisationer. Dessa meningserbudanden förändras dessutom över tid och kan vara motstridiga. Som en konsekvens befinner sig rektorn i sitt pedagogiska ledningsarbete i ett spänningsfält av motstridig mening. Det uppstår då svårigheter för rektorerna att tolka ny policy och bedöma hur den ska genomföras utifrån de lokala förutsättningar som de får ta hänsyn till.

Sammanfattningsvis identifierar vi utifrån tidigare forskning att skolhuvudmän och rektorer, i enlighet med skollagen, har centrala positioner och ansvar att driva utveckling och förändring i förskoleklassens utbildning och undervisning. På så vis befinner de sig i frontlinjen för det politiska systemet, eftersom de blir statens garant för att ny policy för förskoleklassen genomförs på lokal nivå. De ska tolka ny policy, värdera vilka förändringar som behöver göras lokalt och initiera förändringsarbete. Därmed hamnar de i ett korsdrag mellan ny nationell policy och en lokalt förankrad institutionell kultur i skola och förskoleklass. För att kunna tolka och omsätta ny policy krävs att skolhuvudmän och rektorer beaktar och tar hänsyn till flera aspekter i en meningsskapande process: de normer och värden som förmedlas i policy, de regler och formella beslut som ny policy innebär samt egna övertygelser och skolans institutionellt förankrade kultur. Därmed blir deras meningsskapande viktigt att studera.

## TEORETISK UTGÅNGSPUNKT - MENINGSSKAPANDE PROCESSER UR ETT NYINSTITUTIONELLT PERSPEKTIV

Meningsskapande är ett centralt begrepp i denna artikel och har i pedagogisk forskning tolkats ur flera perspektiv. Meningsskapande processer och individers lärande har bland annat tolkats ur ett konstruktionistiskt perspektiv (Larochelle, Bednarz & Garrison 1998), socio-kulturellt perspektiv (Säljö, 2005) och ur ett pragmatiskt perspektiv (Öhman, 2008). Vårt intresse riktas emellertid mot att förstå skolhuvudmäns och rektorers meningsskapande ur ett institutionellt perspektiv, i enlighet med Scotts (2008; 2014) definition av en institution. Det innebär att vi analyserar skolhuvudmäns och rektorers meningsskapande utifrån de regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva element som de ger uttryck för i talet om förskoleklassens position i utbildningssystemet och den (nya) organisation som krävs.

Med meningsskapande avser vi i denna artikel hur skolhuvudmän och rektorer i en institution (förskoleklassen) och i en viss historisk situation (i relation till nya utbildningsreformer) gör sin verklighet begriplig. De använder då sina tidigare erfarenheter för att skapa mening i den nya situationen och resonerar om strategier för förändring av förskoleklassens position och vilken organisation som krävs i den lokala kontexten för att kunna förverkliga visionerna om denna position. För att kunna analysera meningsskapande behöver vi därför förstå den lokala kontext som utbildningsreformer och ny policy hamnar i – vi kallar det för reformers *jordmån*. En reforms jordmån betecknar den lokala skolans och förskoleklassens förankrade värderingar och traditioner som nationella reformer ska odlas i. Genom sina argument om förskoleklassens position i utbildningssystemet uttrycker rektorer och skolhuvudmän den mening och förståelse för såväl förskoleklassens förändrade uppdrag som dess institutionella minne, vilken formats under förskoleklassens relativt korta tradition. En analys av meningsskapande ur ett institutionellt

perspektiv kan därmed hjälpa oss att förstå förskoleklassens position och den (nya) organisation som krävs.

Nyinstitutionell teori fokuserar frågor om institutionell förändring, anpassning och legitimering inom och mellan sociala organisationer som till exempel skolor i relation till omgivande samhälle (Scott, 2008). För att förstå hur institutioner och sociala organisationer byggs upp betonar Scott (2008) tre olika institutionella element vilka skapar stabilitet och mening i det sociala livet. Scott definierar en institution på följande vis: "Institutions comprise regulative, normative, and cultural-cognitive elements that, together with associated activities and resources, provide stability and meaning to social life" (2014, s. 56). Dessa element utgör grunden för en institutionell ordning, vilken skapar stabilitet i en organisation men också villkor för förändring. De är meningsbärande och meningsskapande i förhållande till både externt och internt tryck på vad som ska förändras och bevaras. De legitimerar olika hållningar och ställningstaganden om förskoleklassens position, till exempel då olika policyreformer ska omsättas.

Det *regulativa* elementet betonar regler och lagar, övervakning och inspektioner med mera som ger institutionen dess lagliga legitimitet (Scott, 2008). Alla institutioner styrs av formaliserade regelverk som individerna måste hålla sig till (Scott, 2014) som exempelvis skollag, läroplan och andra föreskrivna standards. Dessa är obligatoriska att följa och de utgörs av formella statliga direktiv. Regulativa element både begränsar och möjliggör specifika handlingar inom institutionen (Scott, 2008) och kan betraktas som formaliserad kontroll av institutionen (Scott, 2014). Regulativa element betonar därför vad som utifrån yttre styrning *ska* göras.

Det *normativa* elementet handlar om de normer som ligger till grund för hur arbetet bör utföras inom institutionen (Scott, 2008; 2014), sociala konventioner och förväntningar på aktörerna att agera på ett visst sätt. Här ingår både värden och normer. Enligt Scott (2014) definieras värden som vad som är önskvärt medan normer specificerar hur saker och ting ska göras. Det handlar alltså om mer eller mindre uttalade värden och normer för vad som anses vara rätt att göra på en viss plats och i en viss situation utifrån föreställningar om vilka mål som bör eftersträvas och vad som är legitimt att göra för att nå dessa mål (Scott, 2014). Det normativa elementet handlar alltså om den önskvärda riktning som en verksamhet ska ta. Normativa element betonar därför vad som skolhuvudmän och rektorer och utifrån institutionella traditioner och normer *förväntas* göras.

Det *kulturellt-kognitiva* elementet är mer komplext. Jämfört med det normativa elementet är det kulturellt-kognitiva elementet relaterad till föreställningar och kulturella ramar som ger aktörerna orientering och mening (Scott, 2008). Det handlar om delade och gemensamma föreställningar om institutionen och dess verksamhet. Mening skapas i mötet med ny policy men det kulturellt-kognitiva elementet betonar också meningsskapande inom institutionen. Interaktion mellan skolans ledning och lärare underhåller, bevarar och utvecklar institutionens kognitiva-kulturella element när de möter nya meningserbudanden i form av ny policy (Scott, 2014). Kulturellt-kognitiva element betonar vad som utifrån egna övertygelser *borde* göras.

Elementen bidrar enligt Scott (2014) på ett både ömsesidigt och förstärkande vis till ett slags socialt ramverk som både skapar styrka och motståndskraft mot förändringar. De olika elementen kan också förändras över tid. En regel kan fungera som en norm som efter hand utvecklas till argument och motiv för förändring. Det kulturellt-kognitiva elementet handlar om hur aktörerna tolkar sin verklighet och konstruerar denna utifrån tankefigurer och kulturella tolkningar som är integrerade

i en helhet, i vårt fall om förskoleklassens position i utbildningssystemet. Reglerna kan ifrågasättas och motarbetas innan de har blivit självklara och integrerade i den institutionella lokala kulturen. Det normativa elementet och dess villkor är ofta något som tas för givet men kan också reflekteras över och ifrågasättas om och när de synliggörs (Scott, 2014).

Inom institutioner samverkar ofta alla elementen samtidigt, men ett element kan vara starkare än något annat för att upprätthålla och stötta den sociala ordningen. Samtidigt kan de olika elementen också motivera olika val och handlingar (Scott, 2014) och skapa möjligheter för olika aktörer att ta olika beslut (Strang & Sine, 2002) vilket kan leda till förvirring, oreda och konflikter – men även institutionell förändring (Scott, 2014).

## METOD OCH ANALYS

Studien är en del av ett större longitudinellt och policyetnografiskt forskningsprojekt<sup>1</sup>. När projektet inleddes gjordes ett strategiskt urval (Denscombe, 2016) av skolor för att få en variation av lokala villkor genom att inkludera skolor med olika geografiska lägen och organisation. På så vis involveras både små och stora skolor, landsorts- och stadsskolor samt skolor med hög andel nyanlända barn i projektet. I projektet ingår samtliga förskoleklasser och dess lärare, rektorer och skolhuvudmän i sex skolor i fem kommuner geografiskt spridda över Sverige. I en av kommunerna finns skolorna i två olika stadsdelar. Tillsammans bidrar detta till ett varierat utsnitt vilket kan generera nyanserade bilder av vilka konsekvenser nya reformer och policy får för förskoleklassen.

En förutsättning för statens styrning av den lokala praktiken är att det finns en mottagare av reformer och ny policy. Här är skolhuvudmän och rektorer viktiga aktörer i att omsätta den politiska nivåns viljeinriktning på lokal nivå. I föreliggande studie representeras huvudmannen av tjänstemän på förvaltningsnivå. Dessa tjänstemän intervjuas då de av respektive förvaltning pekats ut som den eller en av de personer som har det övergripande ansvaret för förskoleklassfrågor. I studien analyseras intervjuer med 10 respondenter (tjänstemän på förvaltningsnivå, 5 biträdande rektorer och 1 rektor) från de fem kommunerna och två stadsdelarna. Tyvärr valde tjänstemännen på två av kommunerna/stadsdelarna att inte delta i intervju, vilket skapar ett bortfall i studien. Det innebär att det är två nivåer i skolorganisationen som studeras; övergripande på förvaltningsnivå och lokalt på skolnivå.

Att både skolhuvudmän och rektorer/biträdande rektorer ingår i studien beror på att de har olika uppdrag. Enligt skollagen (2010:800) ansvarar huvudmannen för att utbildningen genomförs i enlighet med de nationella mål som riksdag och regering fastställt för verksamheten samt utifrån detta utforma verksamheterna efter lokala behov och förutsättningar. Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig skolpersonal har rektor enligt läroplanen det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen. Varje skola valde om rektor eller biträdande rektor skulle delta i intervjun. I de flesta fall blev det biträdande rektor som deltog då denna hade ett utpekat ansvar för förskoleklassen på skolan. Även om rektor har det övergripande ansvaret för skolans verksamhet ser vi inga svårigheter i att det var de biträdande rektorerna som deltog i denna studie, då det var dessa som hade det distribuerade ansvaret, det pedagogiska ledarskapet och kunskapen om förskoleklassen. I det följande benämner vi både rektorer och biträdande rektorer som *rektor*. De intervjuade tjänstemännen på förvaltningsnivå betraktas i

studien som representanter för skolhuvudman, och benämns i det följande därför som *skolhuvudmän*.

Det kvalitativa urvalet samt bortfallet på huvudmannanivå gör att resultaten inte kan betraktas generaliserbara eller heltäckande. Dock ser vi ett värde i att kvalitativa analyser av det slag som presenteras i denna artikel kan skapa så kallad kontextlikhet (jfr Braun & Clarke, 2013). Resultaten kan alltså, trots urvalets begränsningar, ha relevans för andra liknande kontexter och studien utgör på så vis ett bidrag till förståelsen av den komplexa relationen mellan policy och praktik. Respondenterna fick intervjufrågorna skickade till sig i förväg. Frågorna fokuserade tre teman:

- Den obligatoriska förskoleklassen
- Förskoleklassens läroplanskapitel och hur detta har implementerats
- En likvärdig förskoleklass, hur likvärdighet definieras i respektive kommun samt hur man skapar en likvärdig förskoleklass på kommunal nivå

Utifrån dessa teman genomfördes semistrukturerade intervjuer där informanterna ombads beskriva och reflektera över hur de arbetat med eller planerade att arbeta med dessa områden. Intervjuerna spelades in och transkriberades. Samtliga transkriptioner lästes i sin helhet flera gånger innan analysprocessen påbörjades.

## Analysprocess

Burch (2007) har gjort en omfattande genomgång av hur institutionell teori har använts i utbildningsforskning. Slutsatsen är att forskningsfrågor och teoretiska begrepp som bidrar till ett analytiskt perspektiv framför allt har använts för att förklara kontinuitet i utbildningsinstitutionerna, men att det har varit svårare att förklara (önskvärd) förändring. Burch (2007) och andra forskare inom fältet (ex. Ball m.fl., 2012) förordar därför ett bottom-up-perspektiv som positionerar aktörerna som förändringsagenter. Detta innebär att man inte kan förutsätta att praktiken förändras av ny policy, snarare krävs fler studier som fokuserar hur policyaktörerna, i vårt fall rektorer och skolhuvudmän, argumenterar och resonerar när de tar emot och skapar mening i ny policy.

För att bidra med kunskap om komplexiteten i genomförandet av reformer analyseras därför det meningsskapande som skolhuvudmän och rektorer ger uttryck för då de talar om förskoleklassens nuvarande och framtida position i utbildningslandskapet och vilken organisation som krävs. Meningsskapandet förstås som en process för att göra den egna verkligheten begriplig, vilket framträder i resonemang och ställningstaganden. Analysen av meningsskapandet om förskoleklassen har gjorts utifrån ett institutionellt perspektiv med fokus på de normativa, regulativa och kulturellt-kognitiva element som ger mening och stabilitet åt institutionen. Meningsskapandet bildar en utgångspunkt för att förstå förskoleklassens position i mötet mellan nationell policy och lokal kultur och den (nya) organisation som krävs.

Efter de första genomläsningarna markerades därför de utsagor och formuleringar som uttrycker respondenternas grundläggande antaganden om förskoleklassens nutida och framtida position. Dessutom identifierades uttryck om rektorernas ställningstaganden om vad som organisatoriskt bör förändras (t.ex. ”jag vill att ...”, ”jag menar att ...”, ”jag kommer att ...”). Därefter identifierades hur dessa ställningstaganden relaterades till förskoleklassens lokala kontext genom att uttryck som ”hos

oss”, ”på vår skola”, ”här” markerades. Därefter gjordes en deduktiv spårning till de olika elementen där variationerna i utsagorna lyftes. Detta innebar att analysarbetet karaktäriserades av att urskilja både likheter och skillnader mellan de olika elementens innebörder i intervjupersonernas berättelser.

## RESULTAT

Resultatet inleds med att besvara frågan om vilken *position* rektorerna vill att förskoleklassen ska ha i utbildningssystemet. Av speciellt intresse är hur de förhåller sig till den lokala skolans förutsättningar och historia (jordmånen) för förskoleklassen. Därefter besvaras den andra frågan om vilken *organisation* som rektorerna vill se på den egna skolan för att kunna förverkliga sina visioner om förskoleklassens position. Den tredje frågan, som besvaras genom huvudmännens resonemang och ställningstaganden, tar upp hur de tolkar och vill agera för att hantera det tryck som styrdokument och politiska reformer utövar på förskoleklassens position.

### Förskoleklassens position och den lokala jordmånen

Reformer och ny policy får olika konsekvenser eftersom policy tas emot i relation till varierande lokala villkor (jfr. Ball m.fl., 2012). Förändringar i utbildningssystemet måste därför alltid förstås i relation till skolans historia (Adolfsson, 2013) och etablerade institutionella traditioner (Hanson, 2001). Därför blir det viktigt att identifiera inte bara respondenternas meningsskapande om förskoleklassens position utan också den jordmån som ny policy landar i. Som vi ska se i följande resultatredovisning, identifieras tre sätt på vilka respondenterna skapar mening om förskoleklassens position i utbildningssystemet: a) förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola, b) förskoleklassen som närmare positionerad grundskolans kunskapsorientering samt c) förskoleklassen som närmare positionerad förskolans pedagogik. I det följande beskrivs hur respondenterna på olika vis lutar de sig mot institutionens regulativa, normativa och kulturellt-kognitiva element i sitt meningsskapande.

### Förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola

Respondenterna skapar här mening i förskoleklassens roll som en brygga mellan förskola och skola. I F-skolan uttryckte sig rektor på följande sätt:

Jag tycker inte att förskoleklassen ska vara skola utan den ska vara den här bryggan mellan förskola och skola. ... vi är otroligt nöjda med verksamheten i förskoleklassen och gillar man en pedagogik som är en blandning mellan förskola och skola så är det här optimalt. (F-skolan)

Här positioneras förskoleklassen som en brygga eller bro mellan förskola och grundskola. Rektor på F-skolan är ansvarig för flera förskoleklasser och menar att lärarna har olika hållningar till undervisningens innehåll och form. Hen betonar att det är en balansgång och att det är lätt att det tippas över, antingen mot förskola eller mot grundskola. Det finns starka kognitivt-kulturella element i resonemanget. Rektor på F-skolan ger uttryck för den egna övertygelsen om förskoleklassens position och vad förskoleklassen *borde vara* utifrån de delade och gemensamma föreställningar om institutionen och dess verksamhet som finns på skolan. Resonemanget byggs upp av ställningstaganden om vad förskoleklassen ska vara och vad den inte ska vara: ”Jag tycker inte att

förskoleklassen ska vara skola utan den ska vara den här bryggan mellan förskola och skola” och preferenser som uttrycks som att ”om man gillar” och ”vi är otroligt nöjda”.

Att positionera förskoleklassen som en brygga mellan förskola och skola uppfattas av flera respondenter som önskvärt. De framhåller att styrkan med att förskoleklassen fungerar som en brygga mellan förskola och skola är att förskoleklassen kan påverka undervisningen i årskurs 1–3 så att eleverna får en kontinuitet. Det måste hänga ihop, vilket uttrycks följande sätt av rektor på A-skolan:

Förskoleklassen kan inte frigöras från årskurs 1–3... Jag vill *inte* se glappet mellan förskoleklass och årskurs 1. (A-skolan)

Rektor på A-skolan uttrycker en farhåga i att förskoleklassen positioneras som en isolerad ö i utbildningssystemet. Det verkar finnas ett glapp mellan förskoleklass och årskurs 1 som kan överbryggas med hjälp av förskoleklassens mittemellan-position, vilket är tankar som delas av flera av respondenterna. Vi kan också urskilja två riktningar i respondenternas tankar om förskoleklassens position som en brygga; den ena riktningen uttrycker en övertygelse om att förskoleklassen ska positioneras närmare grundskolan medan den andra riktningen vill se förskoleklassen positionerad närmare förskolan.

## Förskoleklassen som mer kunskapsorienterad

Rektor på E-skolan beskriver, med utgångspunkt i positioneringen av förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola, att kunskapsuppdraget ska vara i förgrunden. Förskoleklassen ska kvalificera och socialisera eleverna till framtida krav:

Jag tycker att man ska ha ett lärande på gång. De betyder inte att de behöver sitta ner med papper och penna och vara stilla. Men jag tycker att det ska vara ett lärande och att ta tillvara på deras nyfikenhet och lust att lära när de går i förskoleklass. Man ska ju ändå slussas in i skolan som har sin struktur. Då är det här året ett sätt att komma in i skolans värld och sättas in i vad det innebär att sitta stilla, stå i matkön, att påbörja lärandet där. (E-skolan)

Samma rektor berättar utförligt om hur hen har förändrat den lokala jordmånen för uppdraget och refererar till förskoleklassens historia på skolan. Tidigare arbetade enbart förskollärare och fritidspedagoger i förskoleklass, vilket verkar ha skapat en stark lekkultur:

Den kulturen som rådde då och det var en stark kultur. I den här kulturen var det ett tydligt och starkt fokus på barns sociala utveckling, man hade mycket fri lek, och det ska man i och för sig ha men det kanske inte var så medvetet. ... Och då var det så att förskoleklassen lade mer tonvikt på det sociala än på själva lärandet som har med det att göra som vi kallar kunskaper. (E-skolan)

Genom att förändra personalsammansättningen (från förskollärare till grundskollärare) förändrades den lek- och omsorgskultur som rektor menade utgjorde ett hinder för förskoleklassens kunskapsuppdrag. Detta har lett till en förändring i både förskoleklassens undervisning och dess positionering:

Man har ett helt annat fokus på lärandet nu, man arbetar med kartläggning av elevernas språkliga och matematiska förmåga, man har ”gräsmattor” [ett



kartläggningsmaterial] så när vi har måluppfyllelsemöten eller konferenser om elevernas utveckling så har man analyserat elevernas språkliga utveckling och matematiska förmåga. (E-skolan)

E-skolan utgör ett tydligt exempel på hur rektor agerar för att förändra förskoleklassens position i den riktning som hen är övertygad om är den rätta. Det egna meningsskapandet baserar rektor E mot såväl regulativa element, det vill säga vad man enligt uppdraget *ska göra* (slussas in i skolan) medan hen avvisar mer kulturellt-kognitiva element. Rektor motiverar sin ståndpunkt utifrån läroplanen och positionerar förskoleklassen närmare grundskolan.

## Förskoleklassen som mer socialt orienterad

Andra respondenter betonar dock att förskoleklassens uppdrag ska baseras på förskolepedagogiken. Rektor på A-skolan har arbetat för att det ska vara förskollärare som undervisar i förskoleklassen. Det kulturellt-kognitiva argument som formuleras för att lyfta fram förskollärarna som den lämpligaste lärarkategorin är att förskolepedagogiken är mer individorienterad än skolans och därmed mer i linje med vad förskoleklassen *borde* vara:

Förskolepedagogiken är så viktig att föra in i skolan, för den kan ge alla barnen en chans att lyckas. Där funkar inte skolans pedagogik alla gånger, där alla förväntas göra samma sak samtidigt och på samma nivå. Förskolepedagogiken bygger på individanpassning, och det är mer individualiserat i förskoleklassen. Mer sånt behövs i skolan. (A-skolan)

Sexåringarna kommer till förskoleklassen med olika förutsättningar och behov. Biträdande rektor på B-skolan, som arbetar på en mångkulturell skola med 30–40 olika språk, menar att ”det är ett tufft uppdrag att få ihop en ny grupp med nya barn”. Argumentet är att förskoleklassen ska positioneras som en arena för social inskolning:

Det viktigaste i förskoleklassens uppdrag är att få ihop gruppen. Att arbeta med värdegrundsfrågor. Att arbeta med det sociala. Jag brukar säga att det är fokus fram till höstlovet. (B-skolan).

Till skillnad från rektorn på E-skolan, som tar ställning för en mer kunskapsorienterat positionerad förskoleklass, så menar rektor på B-skolan att förskoleklassen, i alla fall till en början, ska positioneras som socialt orienterad. Det ligger nära till hands att relatera denna övertygelse till den lokala jordmånen för förskoleklassen, då speciellt till den etniskt heterogena elevsammansättningen som rektor på B-skolan ansvarar för. Men vi finner också att respondenter med ansvar för mer etniskt homogena elevsammansättningar använder samma kulturellt-kognitiva argument för en socialt orienterat positionerad förskoleklass. Som exempel framhåller C-skolans rektor sin övertygelse om att förskoleklassen ska lära barnen att ”gå i skolan”, och betonar den sociala aspekten:

Det jag tänker är att det blir väldigt viktigt att hålla kvar i det här sociala, att det är viktigt. I förskoleklass ska barnen lära sig att gå i skolan och då är trygghet väldigt viktigt. (Rektor, C-skolan)

Precis som flera andra respondenter betonar rektorn på C-skolan vikten av att ha rätt personalgrupp. De som är övertygade om att förskoleklassen ska vara mer socialt orienterad, baserad på lek och därmed positioneras närmare förskolans tradition poängterar att det behövs förskollärare. De

kulturellt-kognitiva argumenten för denna ståndpunkt om vad förskoleklassen *borde vara* baseras ofta på brister i kompetens hos lärarna i grundskolan. Så här uttrycker rektor i C-skolan sig:

Jag tycker ändå att det är viktigt att ha kvar förskollärarna i förskoleklass, för lärarna har inte riktigt samma med sig om lek och barns utveckling i den åldern. (Rektor, C-skolan)

Det verkar alltså finnas aspekter viktiga i förskoleklassen som är unika i förskollärarnas kompetens, såsom fokus på lek, barns åldersrelaterade utveckling och trygghetsskapande arbete. Detta betonar rektorerna som viktigt att värna om.

Sammanfattningsvis har vi identifierat tre grundläggande positioner för förskoleklassen som rektorerna argumenterar för: en brygga mellan förskola och grundskola, en kunskapsorienterad position och en socialt orienterad position. Dessa positioner utesluter inte varandra. Rektorerna som argumenterar för att förskoleklassen ska vara en brygga mellan förskola och grundskola kan också mena att förskoleklassens mer sociala och individanpassade orientering borde få mer inflytande över grundskolans mer kunskapsorienterade undervisning. Samma gäller för de som vill se en mer kunskapsorienterad position för förskoleklassen, dessa kan också mena att förskoleklassen ska ha sociala inslag.

Rektorerna verkar främst skapa mening utifrån normativa och kulturellt-kognitiva element och ofta baserat på att det finns eller har funnits problem i förskoleklassens position på den egna skolan, den egna jordmånen, som behöver lösas. Detta kan förstås utifrån rektorernas uppdrag. Enligt Scott (2014) tenderar normativa och kulturellt-kognitiva element att betonas mer ju närmare praktiken man befinner sig. Ett sådant problem som visar sig vara gemensamt för respondenterna handlar om att förskoleklassen riskerar att bli en isolerad ö. Oavsett om man vill se en mer socialt orienterad eller en mer kunskapsorienterad förskoleklass så brottas rektorerna med problemet att förskoleklassen är en ettårig skolform. Detta för oss vidare till vilken organisation rektorerna beskriver krävs för att förverkliga visionerna om förskoleklassens position.

## Förskoleklassens framtida organisation - ett integrerat lågstadium

Som framgår i tidigare resultatavsnitt så framhåller rektorerna tre grundläggande positioner för förskoleklassen. I relation till detta blir det intressant att närmare studera vilka ställningstaganden de gör i förhållande till förskoleklassens nuvarande och framtida organisation. Här blir det också av intresse att identifiera vilka problem som, utifrån deras perspektiv, behöver lösas.

Det finns en relativ samstämmighet bland respondenterna om att förskoleklassens position som en skolform för sexåringar medför en rad organisatoriska problem. Trots att flera av respondenterna verkar måna om att bevara förskoleklassen som en skolform på egna villkor, så berättar de om organisatoriska problem med exempelvis att förskoleklassen riskerar att bli ett "ettårsprojekt":

...jag ser också ett problem med att de lever ett ettårsliv och mycket av de som lärarna gör i förskoleklassen vill jag ha in i skolan. /---/ Jag känner inte att de goda krafterna som barnen har fått med sig ... vi har svårt att hitta ett bra sätt för övergången till skolan och årskurs 1 (F-skolan).

Rektorn för F-skolan uttrycker att förskoleklassen skapar ett organisatoriskt problem genom att den är ettårig. Skolan har haft svårt att utveckla bra vägar för barnens övergång och då förskoleklassen är organisatoriskt isolerad verkar lärarnas olika sätt att bedriva undervisning riskera att skapa ett glapp mellan skolformerna. Ett liknande argument framförs på A-skolan, som i samma ordalag betonade vikten av förskoleklassens position som en brygga:

Jag tänker att vi måste betrakta hela F-3 som ett lågstadium. Det följer även lärarutbildningens intentioner. Förskoleklassen kan inte frigöras från årskurs 1–3. (A-skolan).

Här lutar rektor på A-skolan även sina argument mot regulativa element, det vill säga vad man utifrån styrning ”måste” göra, i detta fall lärarutbildningens struktur. Istället för en organisatoriskt isolerad förskoleklass vill rektorn se en annan organisation, ett sammanhållet och integrerat lågstadium där förskoleklassen ingår. Detta motiv får stöd i den kompetens som lärarutbildningen ger lärarna.

Samtidigt uppenbaras risker med detta för dem som utifrån normativa element grundade i vad förskoleklassen utifrån tradition *förväntas* vara, vill se en socialt orienterad position för förskoleklassen eller för dem som menar att förskoleklassen ska vara en mix mellan förskolans och grundskolans undervisningstraditioner. Rektor på F-skolan, som just framhåller det positiva med denna mix, resonerar på följande sätt om vilken organisation som behövs:

Vi har ett ettårsprojekt och sedan nästa ettårsprojekt. Man kan ju göra en rullning, är det fyra förskollärare så kan en av dem följa med barnen i ettan och en stanna kvar. Det är också en tanke men då får man tänka på helheten – för jag vill inte att det ska bli skola, jag vill inte att förskoleklassen ska bli årskurs 1. Det tror jag inte på. (Rektor, F-skolan).

Rektor på F-skolan resonerar utifrån ett tydligt jag-perspektiv och med starka kulturellt-kognitiva element som framhäver den egna övertygelsen. Hen överväger konsekvenserna av att förskoleklassen integreras med skolans lågstadium och uttrycker farhågor om att den riskerar ”att bli skola”, vilket går emot det egna meningsskapandet om vad förskoleklassen ska bidra med. En lösning på problemet är att låta förskollärarna i förskoleklassen följa med barnen till lågstadiet genom att göra en ”rullning”<sup>1</sup>. Det finns dock regulativa element som hindrar denna förändring och som rektorerna därför behöver förhålla sig till; förskollärarna har inte behörighet att undervisa i lågstadiet.

Rektor på B-skolan för ett liknande resonemang. Hen ser potentialen i förskoleklassens sätt att bedriva undervisning och vill se en större kontinuitet i barnens skolgång, men framhåller samtidigt att det finns såväl organisatoriska som kulturella hinder:

Det vore bra om förskollärarna kunde följa med till ettan för att fortsätta arbetet från förskoleklassen. Mycket av det som görs i förskoleklassen rinner tyvärr ut i sanden i ettan. Grundskollärarna tar inte alltid vid där förskoleklassen slutar. Det är också ett

---

<sup>1</sup> Det vill säga att förskoleklasslärarna arbetar med samma barngrupp först ett år i förskoleklass och sedan ett år i årskurs 1 innan återgång till att ta emot en ny förskoleklass.

stort hopp mellan F-1 i kraven. Det hade varit bra att väva samman F-1 mera, genom att exempelvis använda samma lärare. (B-skolan)

Här antyds att det finns ett glapp mellan förskoleklassens och grundskolans undervisning och att grundskollärarna inte alltid utgår från de erfarenheter som barnen fått i förskoleklassen. Det är alltså inte bara ett organisatoriskt problem utan också ett kulturellt problem, det verkar vara svårt att skapa kontinuitet genom att exempelvis ta vid där förskoleklassundervisningen slutar.

Rektor på E-skolan, som distanserar sig från den socialt orienterade förskoleklassen och vill se en tydligare kunskapsorientering, har förändrat de organisatoriska förutsättningarna för förskoleklassens lärare att integreras med grundskolan. Lärarna i de tre förskoleklasser som finns på skolan har grundlärarexamen, de har lika mycket planeringstid som grundskollärarna, de är med på alla studiedagar för grundskolan och de behöver inte undervisa på fritidshemmet:

Och det är ju intressant, man säger ju att förskoleklassen ska vara en brygga mellan förskola och skola men genom denna organisation, och det har ju förutsättningarna tvingat fram, så har ju vägen mellan förskoleklass och skola blivit kortare (E-skolan).

På E-skolan har vissa organisatoriska förutsättningar skapats för ett integrerat lågstadium. Rektor återkommer till att den tidigare kulturen i förskoleklassen, som vidmakthölls av förskollärarna, var mer socialt- och lekorienterad. För rektor E ställs inte de regulativa elementen i motsättning till den egna övertygelsen om förskoleklassens position på skolan. Istället använder rektor E det som "tvingats fram" för att förändra förskoleklassens position på den egna skolan. Då hen kunde förändra personalsituationen genom att anställa grundlärare, förändrades också förskoleklassens position på skolan; den hamnade närmare grundskolan.

Sammanfattningsvis menar respondenterna att de vill verka för att förskoleklassen organisatoriskt ska integreras i lågstadiet, även om de uttrycker det på olika sätt. F-skolans rektor är tydlig i sina ambitioner om att förskoleklassen ska positioneras närmare grundskolan och har därmed skapat en organisation som har "förkortat" vägen mellan förskola och skola. Rektor på F-skolan uttrycker sig mer försiktigt. Även denna rektor till se ett mer samlat lågstadium för att minimera risken att förskoleklassen blir ett ettårsprojekt, men vill samtidigt inte att förskoleklassen görs "till skola". En organisatorisk integrering av förskoleklassen i lågstadiet är, menar de, en hållbar lösning på grundproblemet – nämligen att förskoleklassen är ett ettårsprojekt som riskerar att bli en isolerad skolform. Det är emellertid inte enbart ett organisatoriskt problem; i högsta grad är det en fråga om olika undervisningskulturer i de olika skolformerna. Förskola och grundskola är, menar de, bärare av olika undervisningstraditioner med normativa element som de använder för att betona hur undervisning bör bedrivas. Respondenterna verkar utgå från att de olika lärarkategorierna är bärare av dessa traditioner; förskollärare tillskrivs verka för en mer socialt orienterad position och grundskollärarna för en mer kunskapsorienterad position. Förskoleklassens uppdrag att brygga över dessa skolformer är därför ett komplext uppdrag med organisatoriska och kulturella implikationer.

## Förskoleklassens bidrag till ökad måluppfyllelse

Hur agerar skolhuvudmännen för att hantera det tryck som styrdokument och politiska reformer utövar på förskoleklassen? Skolhuvudmännen har ett övergripande ansvar att tolka och omsätta policy på en lokal nivå och de beskriver hur policyförändringarna bidrar till att högre krav ställs på skolformen. Skolhuvudmännens meningsskapande handlar i högre grad än rektorernas om ökad

måluppfyllelse; policyförändringarna verkar bidra med möjligheter att betrakta förskoleklassen som en skolform som kan bidra mer till att öka måluppfyllelsen:

Jag tänker att det här är en chans för oss att skruva, alltså, vi har ganska låg måluppfyllelse i kommunen, och nu jobbar vi i förskola och grundskola ganska mycket och försöker att identifiera vilka områden det är vi inte lyckas i... Men förskoleklassen har varit ett litet dike där och det tänker vi att vi behöver jobba mer med. Vad behöver vi göra i förskoleklassen för att eleverna ska lyckas bättre i årskurs ett till exempel? (Huvudman, D-kommunen)

Huvudmännen poängterar förskoleklassens kvalificerande funktion. Tidigare har förskoleklassen betraktats som "ett dike", men nya reformer verkar ha givit huvudmännen verktyg att inkludera förskoleklassen i den gemensamma strävan för ökad måluppfyllelse. Måluppfyllelse och kvalificering är hänvisningar till formaliserade regelverk och därmed bidrar det regulativa trycket till huvudmännens ställningstaganden för förändring. I B-kommunen poängteras att kartläggning av eleverna är ett sätt att utvärdera kvaliteten i verksamheten:

Prio 1 är ökad måluppfyllelse. Vi har en läs- och skrivplan och en matematikplan, där vi screenar alla elever i förskoleklassen. /---/ Alla barn i alla förskoleklasser kartläggs under hösten. Då kan vi direkt se vilka förskoleklasser som behöver arbeta vidare med olika saker. Vi kan identifiera klasser som är excellenta... Att utvärdera elevernas kunskaper är ett sätt att utvärdera kvaliteten på verksamheten. /---/ Men det här med kartläggning och bedömning kan vara svårt. Förskoleklasslärarna är inte vana vid insyn. (Huvudman, B-kommunen)

I intervjuerna identifieras att nya reformer och policy bidrar till ett externt regulativt tryck – i flera fall välkommet. Uttalandena vittnar på så sätt om ett möte mellan regulativa, och normativa element. Det regulativa trycket går i linje med såväl lokala satsningar i form av läs-, skriv- och matematikplaner det vill säga huvudmannens normativa förväntningar på förskoleklassens funktion, såväl som på huvudmannarepresentanternas egna övertygelser om vad förskoleklassen *borde* ha för funktion. Det blir tydligt att förändringsprocesser sätts igång, både med fokus på innehåll och organisatoriska villkor:

Och självklart då att vi ska jobba för att följa de styrdokument vi har och att undervisningen ska vara av så hög kvalitet så att elevernas kunskapsutveckling blir bra från förskoleklass och uppåt. Och min egen förhoppning är att vi ska kunna se på våra resultat att alla elever får 25 timmar i förskoleklass. (Huvudman, C-kommunen)

Precis som rektorerna framhåller huvudmännen att olika lärarkategorier är bärare av olika undervisningstraditioner. Men för att B-kommunen ska leva upp till det externa regulativa och normativa tryck med element som kvalificering, ökat kunskapsfokus och ämnesdjup har man nu, trots tidigare beslut, börjat diskutera att endast anställa grundskollärare i förskoleklass:

Sedan lång tid tillbaka finns ett beslut i kommunen om att det endast är förskollärare som ska arbeta i förskoleklassen. Kommunen hade tidigt en idé om detta. Men jag tror att vi framöver kommer att välja att anställa fler och fler grundskollärare/tidigare lärare i förskoleklass. Nu blir det en tydlig glidning mot skolan. Men som det ser ut nu kan vi inte släppa alla förskollärare och endast anställa legitimerade

grundskollärare/tidigare lärare både i fritidshem och grundskola. Genom att sluta anställa förskollärare i förskoleklass så vinner man ett tydligare kunskapsfokus och ämnesdjup (Huvudman, B-kommunen).

Sammanfattningsvis beskriver huvudmännen i vår studie en homogeniseringsprocess – reformer och ny policy sätter ett externt regulativt tryck på dem att förändra förskoleklassens organisation och position i utbildningssystemet. Till skillnad från rektorerna är denna grupp mindre ambivalent i förhållande till vad regulativa element får för konsekvenser för förskoleklassens position. Åter vill vi argumentera att detta kan förstås utifrån aktörernas olika uppdrag. Skolhuvudmännen befinner sig längre från praktiken vilket, i linje med Scott (2014), kan förklara att de i högre grad är upptagna med vad de ska göra utifrån regulativa element. Samtliga huvudmän poängterar att ny policy och reformer stärker förskoleklassens kunskapsorientering för ökad måluppfyllelse vilket indikerar en tydlig positionsförskjutning mot skolan.

## DISKUSSION

Resultatet visar att de politiska reformer som förskoleklassen varit föremål för påverkar hur rektorer och skolhuvudmän skapar mening i dess position i utbildningssystemet. Reformerna har starka regulativa inslag, och har motiverats utifrån att förskoleklassen behöver bidra till elevers måluppfyllelse och bättre kvalificera dem för kommande utbildning. Skolhuvudmän och rektorer har ansvaret för att implementera policy på lokal nivå (Ball, Maguire & Braun, 2012; SFS 2010:800) och syftet med denna studie är därför att bidra med kunskap om hur skolhuvudmän och rektorer skapar mening i förskoleklassens position i utbildningslandskapet och vilken organisation som krävs för att förverkliga idéerna om denna position.

En av utgångspunkterna för studien är att ny policy, som ett nytt läroplansavsnitt, är ett starkt regulativt element som kan förändra förskoleklassens position. Ur detta perspektiv blir förändring något som görs utifrån formella statliga direktiv. Resultatet visar dock att rektorer och skolhuvudmän argumenterar utifrån sina egna övertygelser och att de i hög utsträckning använder kulturellt-kognitiva element för att motivera vilken position förskoleklassen ska ha i utbildningssystemet. Regulativa element legitimerar snarare de egna övertygelserna. Därmed skapas variationer i hur förskoleklassen positioneras och även lösningsförslagen på förskoleklassens framtida organisation.

### Förskoleklassens tre positioner

Rektorerna centrerar sina argument om ny policy till frågor om förskoleklassens organisation och villkor. Analysen identifierar att de argumenterar för tre grundläggande positioner för förskoleklassen: som en brygga mellan förskola och grundskola, en mer kunskapsorienterad position och en mer socialt orienterad position.

Organisatoriskt framhåller rektorerna problematiken med förskoleklassen som ett ettårsprojekt och beroende på egna övertygelser lutar sig rektorerna på olika sätt mot regulativa och normativa element för att förändra organisationen på sina skolor mot ett mer sammanhållet och integrerat lågstadium. Samtidigt menar de att olika lärarkategorier kan ses som medierande aktörer av olika undervisningskulturer, och vilka lärare (förskollärare eller grundskollärare) som ska undervisa förskoleklassen beror på om man baserar sina argument på normativa element eller regulativa

element - det vill säga om förskoleklassen ska ha en socialt orienterad eller kunskapsorienterad position. Här identifieras dock en ambivalens. För de som framhåller vikten av en mer socialt orienterad förskoleklass med förskollärare som primär lärarkategori framstår en ökad kunskapsorientering och ett närmande till skolans undervisningstradition som ett dilemma. De vill inte att förskoleklassen "ska bli skola", samtidigt som de resonerar om fördelarna med ett sammanhållet och integrerat lågstadium.

När rektorerna argumenterar för förskoleklassens position har det Scott (2008) kallar för kulturellt-kognitiva elementet, det vill säga den personliga övertygelser, stor betydelse oavsett om rektor i övrigt framhåller regulativa eller normativa argument. Hur man skapar mening om förskoleklassens nuvarande och framtida position är alltså i hög grad avhängigt den egna övertygelsen som blir avgörande för hur man förhåller sig till förskoleklassens förändrade uppdrag och tradition när de legitimerar sina övertygelser. Noterbart är att läroplanen, som ett regulativt element, kan användas både för att argumentera för en socialt orienterad och för en kunskapsorienterad förskoleklass. Tolkningsbarheten i framför allt de normativa element som finns i läroplanen och andra styrdokument lämnar med andra ord stort utrymme för den enskilde skollärans personliga övertygelser.

Skolhuvudmännen, som har ett mer övergripande ansvarsområde och perspektiv, använder i högre grad regulativa element i sin argumentation för en förskjutning av förskoleklassens position, vilka de relaterar till styrdokument och politiska beslut. De tolkar ny policy som en pågående kvalificerings- och homogeneringsprocess, vilken påverkar förskoleklassens position i utbildningssystemet som helhet. De ser att en ökad kunskapsorientering för de yngsta barnen i skolsystemet förväntas leda till ökad måluppfyllelse som ytterligare kvalificerar eleverna till grundskolans krav. Reformers och policyers externa regulativa tryck ger dem därmed verktyg att förändra förskoleklassens position i utbildningssystemet lokalt. En sådan förändring är beslut om vem som ska arbeta i förskoleklassen. De använder därmed andra motiv än rektorerna när de skapar mening om vad som är möjligheter och hinder för en ökad måluppfyllelse för förskoleklassen.

## Dåtid, nutid och framtid

Resultaten indikerar att det finns ett spänningsförhållande mellan argument för att förskoleklassen ska positioneras som en socialt orienterad skolform och argument om ökad kunskapsorientering. De kulturellt-kognitiva argumenten från båda dessa positioner utgår från en övertygelse om förskoleklassen som en brygga mellan förskola och grundskola men konsekvenserna av denna position leder respondenterna till olika slutsatser om förskoleklassens potential och framtid beroende på om de i sina ställningstaganden främst framhåller normativa eller regulativa element. Skolhuvudmännen argumenterar framför allt utifrån regulativa element av styrning när de betonar att ökad kunskapsorientering och måluppfyllelse är den övergripande målsättningen. Detta skapar ett tryck på dem att verka för att förskoleklassen i högre grad ska kvalificera eleverna inför grundskolans kunskapskrav. Rektorerna argumenterar framför allt utifrån normativa element om lokala villkor och organisation där de framhåller vikten av kontinuitet och sammanhållen utbildning.

Tolkningsbarheten som finns i läroplanen och andra styrdokument lämnar också stort utrymme för studiens policyaktörer att relatera förskoleklassens position till den egna lokala skolkontexten, det vi här kallar för jordmån. Denna tolkningsbarhet gör att respondenterna förhåller läroplanen till olika

element när den ska omsättas i praktik, vilket i sin tur gör att de positionerar förskoleklassen olika. Det innebär att de i sina ställningstaganden om hur de ska agera för att förverkliga sina visioner om förskoleklassen, utgår från den lokala kontextens *dåtid, nutid och framtid*. De frågar de resonerar kring är vilken position förskoleklassen har på skolan idag, hur förutsättningarna har varit historiskt och vilken position man vill att förskoleklassen ska ha i framtiden. Framtidsperspektivet handlar om förskoleklassens potential, vad det ska bli, snarare än vad det är idag. Det är möjligt att denna pendling mellan tidsperioder görs för att skapa mening i de förändringar som gjorts och utgör motiv för kommande handlingar.

Sammantaget visar resultaten att det finns en betydande komplexitet i transformeringen av policy till den lokala nivå som ska genomföra de intentioner som policy ger uttryck för. Skolhuvudmän och rektorer skapar olika mening då de tolkar policy. Deras ställningstaganden om förskoleklassens framtida position vilar på en tolkning av den lokala kontextens jordmån. Därmed bidrar denna studie med kunskap om förhållandet mellan politiska nivåns intentioner och betydelsen av den lokala nivåns kontext och aktörers meningsskapande.



## REFERENSER

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2019). The schoolisation of the preschool class: policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127-136. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1642082>
- Ackesjö, H., & Persson, S. (2020). Från den omogna sexåringen till den skolpliktiga förskoleklasseleven: en dokumentanalys av sexåringen i det svenska utbildningslandskapet från 1940-tal till idag. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 71-87. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3579>
- Ackesjö, H., Persson, S., & Lago, L. (2022). *Utbildning för barn i skolstartsålder*. Gleerups.
- Adolfsson, C.-H. (2013). *Kunskapsfrågan: en läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Aspelin, J., & Persson, S. (2010). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate* (3 uppl.). Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84-95. <https://doi.org/10.3102/0013189X07299792>
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Djelic, M. L., & Sahlin-Andersson, K. (red.) (2006). *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation*. Cambridge University Press.
- Hanson, M. (2001). Institutional theory and educational change. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 637-661. <https://doi.org/10.1177%2F00131610121969451>
- Heckman, J. J. (2000). *Invest in the very young*. Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies.
- Höstfält, G., Sundberg, D., & Wahlström, N. (2018). The recontextualisation of policy messages: the local authority as a policy actor. I N. Wahlström & D. Sundberg (Red.), *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching* (s. 67-82). Routledge.
- Lago, L. (2014). "Mellanklass kan man kalla det": om tid och meningskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J.W. (Red.) (1998). *Constructivism and education*. Cambridge University Press.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag.
- Lundgren, U. P. (1986). *Att organisera skolan: om grundskolans organisation och ledning*. Liber Utbildningsförlaget.
- Regeringens proposition 2017/18:195. Läs, skriv, räkna: en garanti för tidiga stödinsatser

- Regeringens proposition 2017/18:9. Skolstart vid sex års ålder.
- Riddersporre, B., & Persson, S. (2017). *Utbildningsvetenskap för förskolan* (2 uppl.). Natur & kultur.
- Scott, W. (2008). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and Society*, 37(5), 427-442. <https://doi.org/10.1007/s11186-008-9067-z>
- Scott, W. (2014). *Institutions and organizations: ideas, interests and identities* (4 uppl.). SAGE Publications.
- Strang, D., & Sine, W.D. (2002). Interorganizational institutions. I J. A. C. Baum (Red.), *The Blackwell Companion Organizations* (s. 497-519). Blackwell.
- SFS 2010:800. Skollag.
- Skolverket (2018). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att utveckla den lokala styrningen av skolan*. PM, Dnr. 2018:301.
- Ståhlkrantz, K. (2019). *Rektors pedagogiska ledarskap: en kritisk policyanalys*. [Doktorsavhandling: Linneuniversitetet].
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- U2015/191/s. *Uppdrag till Statens skolverk om förtydligande av förskoleklassens och fritidshemmets uppdrag m.m.* Utbildningsdepartementet.
- Öhman, J. (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & demokrati*, 17(3), 25-46. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i3.889>

---

<sup>1</sup> Projektet finansieras av Vetenskapsrådet (Ackesjö, Dnr. 2017-03592) 2018-2021.

# One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser

*Anna Johansson*

## ABSTRACT

This study aims to increase the understanding of how learning environments have been developed for newly arrived immigrant pupils in need of special educational support measures according to special educators. In this way, knowledge can be deepened about obstacles and opportunities in the school system regarding the development of learning environments, which can have an impact on these pupils' learning. Free text responses from an e-questionnaire were analyzed through conventional content analysis. The analysis revealed varied descriptions of what characterizes the development of learning environments at schools. For example, many respondents described what characterizes as general adaptations as a kind of *one size fits all* solutions. Special educators also described support for language learning and language understanding in small groups, training for school staff and enhanced collaborations. The characterization of special educators' descriptions is deepened and discussed with regard to obstacles and opportunities in the school system. To deepen the understanding, the results from this study are analyzed together with previous research and Skrtic's (1991; 2005) concept of the school system, reflecting school bureaucracies and adhocacy. The obstacles in the development of learning environments are found in special solutions, lack of efforts and unclear areas of responsibility, while successes are found in training for school staff and enhanced collaborations in joint professional work.

**Keywords:** learning environment, special educators, recently arrived immigrant pupils, special educational support, Skrtic's concept

## ANNA JOHANSSON

*Filosofie licentiat i pedagogik, filosofie magister i specialpedagogik*

*Universitetsadjunkt*

*Uppsala universitet vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier*

*Epost: anna.johansson@edu.uu.se*

## INLEDNING

Under de senaste åren har migrationen till de europeiska länderna, däribland Sverige, ökat markant med anledning av krig och katastrofer runtom i världen (UNHCR, 2019; 2022). För det svenska skolsystemet har det inneburit att antalet nyanlända elever<sup>1</sup> i grundskolan har ökat kraftigt från cirka 6 000 läsåret 2008/2009 (Bunar, 2010, s.17) till cirka 71 000, läsåret 2019/2020 (Skolverket, 2020). Den kraftiga ökningen av antalet nyanlända elever har bidragit till utmaningar för skolan och för de som arbetar där, bland annat gällande organisering av den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön (Bunar, 2010). Både nationella och internationella forskare beskriver att skolpersonal tenderar att arbeta utifrån ett monokulturellt synsätt där enspråkighet och majoritetskulturen i landet är det självklara målet med utbildningen (Bunar, 2010; Lahdenperä et al., 2016; Lindberg, 2009; Pugach & Blanton, 2012). Det monokulturella synsättet riskerar att inverka hindrande på elevers lärande och utveckling genom att den kulturella och språkliga mångfalden inte tas tillvara i undervisningen och att skolpersonal inte möter behoven hos elever med varierande erfarenheter av tidigare skolgång i ordinarie undervisning (Bunar, 2010; Lahdenperä, et al., 2016; Migliarini et al., 2019; Reath Warren, 2016; Skolinspektionen, 2020; Zhang et al., 2014). Skolans organisering av verksamheten och formerna för undervisning behöver fokusera på integration och mångfald samt undvikande av särlösningar (Hyltenstam et al., 2012). För att lyckas i arbetet med nyanlända elevers lärande och utvecklingen av demokratiska lärmiljöer behöver hänsyn tas till mångfald i planering, tillvägagångssätt och bemötande i den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön (Lahdenperä & Sundgren, 2016). I styrdokumenterna (SFS, 2010; Skolverket, 2019a; 2021a) beskrivs att skolan ska erbjuda en likvärdig utbildning, vilket bland annat innebär att skolan ska möta behoven hos alla elever och vara en skola för alla. En likvärdig utbildning för nyanlända elever innebär exempelvis att kunskapsutvecklingen ska få fortgå på elevens starkaste språk samtidigt som det svenska språket byggs upp genom språk- och ämnesrelaterade kunskaper i svenska som andraspråk (Axelsson & Magnusson, 2012). Skolan behöver hitta lösningar som gör det möjligt att utveckla verksamheten för att möta den språkliga mångfalden som finns i dagens skola (Lindberg, 2009).

För att hitta nya lösningar och utveckla verksamheten har flera reformer och lagändringar genomförts de senaste åren till förmån för nyanlända- och andraspråkselevers lärande, integration och kunskapsutveckling (SFS, 2010; SFS, 2015:246; SFS, 2018:1303; SOU, 2013:1101; Utbildningsdepartementet, 2015)<sup>2</sup>. Trots det visar statistiken att nyanlända elever även fortsättningsvis har en låg måluppfyllelse och en låg behörighet till gymnasieskolans samtliga nationella program. Behörigheten har varierat mellan 28 och 34% från vårterminen 2017 till vårterminen 2021 (Skolverket, 2021b; 2021c). Alla elever i grundskolan, även nyanlända elever, som riskerar att inte uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås i ett eller flera skolämnen, har rätt till extra anpassningar och särskilt stöd (SFS, 2010, 3 kap., 5 - 12, 12 i §§). Extra anpassningar är stödinsatser av mindre ingripande karaktär i tid eller omfattning som erbjuds inom klassens ram, ofta av ordinarie klass- eller ämneslärare. När extra anpassningar inte bedöms vara tillräckliga för att möta elevens behov av stöd inleds en utredning om behovet av särskilt stöd. Bedöms eleven vara i behov av särskilt stöd, dokumenteras stödåtgärderna i ett åtgärdsprogram. Fortsättningsvis benämns extra anpassningar och särskilt stöd med det gemensamma namnet specialpedagogiska stödinsatser.

I organiseringen av och arbetet med specialpedagogiska stödinsatser ska skolpersonal samråda med den personal som har specialpedagogisk kompetens (SFS, 2010, 3 kap., 5 - 10§§). De yrkesgrupper i

grundskolan som har en specialpedagogisk utbildning utöver sin grundutbildning är speciallärare och specialpedagoger som i artikeln benämns specialpedagogisk personal. Den specialpedagogiska personalen är betydelsefulla aktörer och samtalspartners vid organisering och tillhandahållande av specialpedagogiska stödinsatser i skolan (Göransson et al., 2015; SFS, 2017:1111). Tidigare studiers resultat visar emellertid att det finns flera utmaningar när det gäller specialpedagogik i relation till nyanlända- och andraspråks elever exempelvis i fråga om att hitta former för adekvat stöd till eleverna (Hibel & Jasper, 2012; Zhang et al., 2014) och att eleverna kan vara både under- och överrepresenterade i specialpedagogisk verksamhet (Hedman, 2009; Zhang et al., 2014). Utöver det beskrivs i tidigare studier att skolpersonal saknar kunskaper och färdigheter i att bedriva tvåspråkig specialundervisning (Wang & Woolf, 2015), att det saknas en tydlighet i vad specialpedagogiska stödinsatser innefattar, hur insatserna ska utformas och vem som ska tillhandahålla sådana insatser (Johansson et al., 2021). Den specialpedagogiska personalen är utbildade för att bland annat utveckla lärmiljöer (SFS, 2017:1111) något som de framhåller som uppdrag som de gärna arbetar med (Göransson, et al., 2015; Magnússon et al., 2018). Flera studier (Bergmark & Kostenius, 2009; Cook-Sather, 2006; Hertting & Alerby, 2009; Skantze, 1989) beskriver att organiseringen av den fysiska, sociala/psykosociala och pedagogiska lärmiljön har en avgörande betydelse för hur tillgänglig lärmiljön blir för den enskilda eleven och graden av tillgänglighet har i sin tur en betydande inverkan på elevens lärande och skolresultat (Bergmark, 2009; Haug, 2017).

Den vanligaste formen av särskilt stöd (specialpedagogisk stödinsats) i grundskolan under läsåret 2020/2021 (Skolverket, 2021d; 2021f) var studiehandledning på modersmålet. Studiehandledning på modersmålet är en insats som kan tillhandahållas som ledning och stimulans för nyanlända elever och andraspråks elever som enkelt når målen, men det kan även ges som specialpedagogisk stödinsats (extra anpassning eller särskilt stöd) beroende på insatsens omfattning och varaktighet (SFS, 2010, 3 kap. 5 - 12, 12 i §§; Skolverket, 2014; Skolverket, 2019b). Studiehandledning på modersmålet kan tillhandahållas av studiehandledare på modersmålet eller av annan skolpersonal med kunskaper både i modersmålet och i svenska. För att arbeta som studiehandledare på modersmålet krävs ingen formell utbildning och statistik visar att 23,5 % av studiehandledarna på modersmålet hade en pedagogisk högskoleexamen (Skolverket, 2021e). Som stöd i sitt arbete har yrkesgruppen bland annat en handbok från Skolverket (2019c) på 48 sidor. I detta sammanhang blir det särskilt viktigt att poängtera behovet av samsyn och långsiktig planering genom kollegiala samtal och samarbeten mellan skolans olika yrkesgrupper, något som Skolinspektionen (2020) uppmärksammar som ett betydelsefullt utvecklingsområde i utbildningen för nyanlända elever.

Mot bakgrund av de ovan nämnda utmaningarna och betydelsen av lärmiljöns utformning är det befogat att undersöka hur skolor har utvecklat sina lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser, utifrån den specialpedagogiska personalens perspektiv. Det blir särskilt intressant att undersöka fenomenet utifrån den specialpedagogiska personalens perspektiv eftersom de, genom sin utbildning, har förberetts för att bland annat utveckla lärmiljöer och undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer (SFS, 2017:1111). Genom att öka kunskapen om hur den specialpedagogiska personalen beskriver utvecklingen av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser kan också kunskaper fördjupas om hinder och möjligheter i skolsystemet för elevernas kunskapsutveckling. För att fördjupa förståelsen av hinder och möjligheter i skolsystemet diskuteras de i ljuset av Skrtics (1991; 2005) teori om skolsystemets uppbyggnad (konceptioner av skolsystemet) tillsammans med tidigare forskning. I artikelns teoriavsnitt kommer Skrtics teori att mer utförligt beskrivas. Tidigare studier beskriver att det finns

ett behov av specialpedagogisk forskning i relation till nyanlända elever eftersom tillgången på sådan forskning i dagsläget verkar begränsad (Johansson, 2022; Jørgensen et al., 2020; Nilsson Folke, 2019). Föreliggande studie kan därför utgöra ett värdefullt kunskapsbidrag.

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur skolors lärmiljöer har utvecklats för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser enligt den specialpedagogiska personalens beskrivningar. Studiens frågeställning är:

- Vad karaktäriserar utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser utifrån den specialpedagogiska personalens beskrivningar?

## TIDIGARE FORSKNING

I avsnittet behandlas lärmiljöns påverkan på elevers lärande, skolpersonal i relation till nyanlända elevers lärande och utveckling av skolans lärmiljöer samt skolans arbete med specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända elever eftersom dessa områden är väsentliga för studiens syfte och frågeställning.

### Lärmiljöns påverkan på elevers lärande

Studier visar att en positiv lärmiljö är gynnsamt för elevers skolresultat (Bergmark, 2009) och att goda relationer mellan skolpersonal och elever är betydelsefullt för elevers prestationer i skolan (Decker et al., 2007). Aktuell skolforskning om nyanlända elevers lärande betonar vikten av mångfald i arbetet med inkluderande lärmiljöer. Detta innebär att olikheter ses som en tillgång samt att social och pedagogisk delaktighet präglar verksamheten både på skolnivå och i klassrummet för att undvika att kategoriseringar och särlösningar skapas för olika elevgrupper (Tvingstedt & Morgan, 2021). Jarl et al. (2021) har gjort en studie där organisation, relationer och lärares undervisningsstrategier har jämförts mellan framgångsrika och mindre framgångsrika skolor i relation till elevers betygsprestation. Studiens resultat visar att framgångsrika skolor i högre utsträckning hade höga förväntningar på eleverna både kunskapsmässigt och socialt samt att lärare förändrade sin undervisning utifrån elevers olika förutsättningar och behov. För att skapa stabilitet och kontinuitet i den pedagogiska lärmiljön bedrevs undervisningen med liknande undervisningsstrategier oavsett ämne eller årskurs. Skolpersonal och rektor hade verktyg för att hantera variationen av situationer och omständigheter som uppstod i skolvardagen och skolpersonalen hade en trygghet i relationen med sina kollegor. Det bedrevs även kollegiala samtal om lärmiljöns olika delar (fysisk, social/psykosocial och pedagogisk) utifrån både personal- och elevperspektiv.

Haug (2017) har genomfört en enkätstudie som har besvarats av 7500 elever som har varit placerade i mindre undervisningsgrupper, om deras upplevelser av den sociala och psykosociala lärmiljön (t.ex. upplevelse av relationer och engagemang). Haug (2017) visar i studien att elevernas upplevelser av den sociala och psykosociala lärmiljön var mer negativ än hos de elever som hade haft sin placering och undervisning i ordinarie klassrum. Haug diskuterar i likhet med Seidman (2011), Tseng och Seidman (2007) att den sociala processen i interaktion med andra i exempelvis ett klassrum utvecklar eleven kunskapsmässigt och socialt, vilket har en betydande inverkan på elevens

totala utveckling. Utifrån den vetenskapen uppstår frågor kring att elever från minoritetsgrupper, exempelvis nyanlända elever, i större utsträckning än andra placeras i system utanför ordinarie klass (Amjad, 2013; Migliarini et al., 2019) och att rationellt tänkande samt flexibelt tolkningsutrymme av policy används vid skapandet av separata undervisningsgrupper för nyanlända elever istället för att ha elevernas behov, lärande och utveckling i fokus (Bunar & Juvonen, 2021). Rektors men även lärares medvetenhet om enskilda elevers utmaningar och möjligheter kan skapa förutsättningar för att organisera verksamheten både fysiskt, socialt/psykosocialt och pedagogiskt så att eleverna ges möjlighet att uppnå lärande, utveckling och förbättrade betygsprestationer (Jarl et al., 2021).

## Skolpersonal i relation till andraspråkselever och utvecklingen av lärmiljöer

Den personal som nämns i avsnittet är den personal som specifikt finns tillgänglig för andraspråkselevers och nyanlända elevers språkutveckling, exempelvis studiehandledare på modersmålet och lärare i svenska som andraspråk. I avsnittet beskrivs även den specialpedagogiska personalen som är respondenter i studien.

Studiehandledare på modersmålet framställs som värdefulla stöd i såväl den pedagogiska som den sociala lärmiljön för nyanlända elever (Dávila Thorstensson, 2018; Reath Warren, 2016; Rosén, 2017) men även som stöd till övriga elever i ordinarie klassrum som inte är berättigade till studiehandledning på modersmålet (Rosén et al., 2020). Studiehandledare på modersmålet kan utöver det språkliga stödet ge de nyanlända eleverna stöd i att förstå den nya skolkontexten, vara brobyggare mellan eleverna och övriga elever i klassen och vara någon som eleverna kan känna samhörighet med (Juvonen, 2016; Sharif, 2017). Det framkommer även i en svensk studie att studiehandledare på modersmålet tillhandahåller specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända elever i behov av sådant stöd enligt den specialpedagogiska personalens beskrivningar (Johansson et al., 2021). Flera studier pekar dock på problematiska aspekter av studiehandledning på modersmålet, bland annat i fråga om bristande samarbeten mellan studiehandledare på modersmålet och övrig skolpersonal (Avery, 2016; Duek, 2017; Johansson et al., 2021), bristande ämneskunskaper hos studiehandledare på modersmålet (Avery, 2016; Reath Warren, 2016) och oklarheter gällande de arbetsuppgifter som studiehandledare på modersmålet ska ha (Avery, 2016; Duek, 2017). Utmaningar i samarbeten och oklarheter gällande arbetsuppgifter rör bland annat det asymmetriska förhållandet mellan studiehandledare på modersmålet och andra yrkesgrupper i skolan (Duek, 2017) men också att organisatoriska förutsättningar för samarbete mellan exempelvis speciallärare och studiehandledare på modersmålet saknas (Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Villegas, 2012). I ämnet svenska som andraspråk ser forskare bland annat utmaningar i att det finns lärare som undervisar i ämnet som saknar relevanta kunskaper både i ämnet och i att bedöma elevernas kunskaper i ämnet. Inte sällan organiseras också undervisningen i svenska som andraspråk som stödundervisning i stället för som det egna ämne i ordinarie klassrum som det är tänkt att vara (Hyltenstam & Milani, 2012).

Forskning visar att den specialpedagogiska personalen har en nyckelroll i frågor som rör specialpedagogiska stödinsatser men också i skolutvecklingsfrågor såsom utveckling av lärmiljöer för elever i allmänhet och elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser i synnerhet (Göransson et al., 2015; Magnússon et al., 2018; Pearson et al., 2015). I en svensk studie rörande bland annat den specialpedagogiska personalens arbetsuppgifter i relation till nyanlända elever i behov av

specialpedagogiska stödinsatser framkommer dock att administrativa uppgifter samt handledning av skolpersonal är de vanligast förekommande arbetsuppgifterna. Resultaten visar också att samarbeten med klass- och ämneslärare är vanligast medan det i betydligt lägre utsträckning förekommer samarbeten mellan den specialpedagogiska personalen och studiehandledare på modersmålet även om de sistnämnda i stor utsträckning tillhandahåller specialpedagogiska stödinsatser till eleverna (Johansson et al., 2021).

## Skolans arbete med specialpedagogiska stödinsatser

Skolor har olika sätt att hantera specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända- och andraspråkslever. Bland annat beskriver forskare (Cummins, 2000; Hyltenstam & Milani, 2012; Thomas & Collier, 2002) att stödinsatser behöver finnas tillgängliga under elevens hela skoldag och inte enbart under vissa lektioner. Några utmaningar som framkommer i tidigare studier gör gällande att eleverna kan vara underrepresenterade i specialpedagogisk verksamhet, vilket innebär att tillgången till stödinsatserna är lägre än vad behoven egentligen kräver (Hedman, 2009; Hibel & Jasper, 2012) medan även överrepresentation framkommer där eleverna får specialpedagogiskt stöd utan att någon egentlig utredning har genomförts kring behovet av sådant stöd (Connor & Boskin, 2010; Zhang et al., 2014). Flera studier visar att överrepresentation organiseras genom särlösningar där eleverna exkluderas från ordinarie undervisning för att arbeta enskilt eller i mindre grupper (Betz, 2006; Migliarini et al., 2019; Nilsson & Bunar, 2016; Norozi, 2019). Forskare menar att orsakerna till både under- och överrepresentation av andraspråkslever i specialpedagogisk verksamhet kan vara att skolpersonal saknar kunskaper om etnisk, kulturell och språklig mångfald (se bland andra Hibel & Jasper, 2012; Underwood, 2011) och att det saknas kunskaper i hur undervisning och stödinsatser för nyanlända elever och andraspråkslever ska organiseras och tillhandahållas (se bland andra Artiles et al., 2010). Både Jørgensen et al. (2020) och Migliarini, et al. (2019) drar slutsatsen i sina studier att skolpersonal behöver kompetensutveckling, erfarenhet och förståelse för att möta nyanlända- och andraspråkslevers behov av stödinsatser och kunna möta mångfald i den egna undervisningspraktiken. Om skolsystemet misslyckas med att utveckla sociala och pedagogiska åtgärder i en inkluderande lärmiljö utifrån nyanlända elevers behov är risken att skulden för uteblivna skolframgångar placeras hos eleven själv och att exkluderande lärmiljöer, blir verklighet (Nilsson & Axelsson, 2013; Svensson, 2017).

## TEORETISKA PERSPEKTIV

Som framgår av inledningen diskuteras resultaten från studien i relation till Skrtics (1991; 2005) teorier om skolsystemets uppbyggnad (konceptioner av skolsystemet). Skrtics teori kan bidra till en fördjupad förståelse om hinder och möjligheter som kan finnas i skolsystemet för utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

### Skrtics konceptioner av skolsystemet

Genom Skrtics konceptioner av skolsystemet kan relationen mellan olika delar i skolsystemet synliggöras särskilt vid paradigmskiftet (Skrtic, 1991). Att andelen nyanlända elever nu är avsevärt högre än tidigare och att studiehandledning på modersmålet är den vanligaste formen av särskilt stöd i grundskolan (Skolverket, 2021d; 2021f) kan ses som exempel på ett sådant paradigmskifte.



Skrtic (1991; 2005) menar att skolan är styrd utifrån genom till exempel politiska beslut. Politiken betraktar skolan som en maskinbyråkrati där effektivitet, rationalitet, jämförbarhet, måluppfyllelse och rutiner blir betydande inslag. När en organisation som skolan styrs på det sättet är idén att arbetsuppgifterna är enkla rutinuppgifter vilket gör att strukturer, rutiner och relationer enkelt kan omfördelas och omorganiseras för att nå förbättrade resultat. Personalen i en maskinbyråkrati är därför tätt sammanbunden och de är beroende av sina arbetskollegors utförda arbetsuppgifter. Utifrån Skrtics (1991) resonemang arbetar däremot personalen inom skolans organisation utifrån en professionsbyråkratisk ordning. Den byråkratin kännetecknas av att professionsgrupperna har en repertoar av lösningar på komplicerade arbetsuppgifter. Repertoaren har de olika professionsgrupperna fått genom sina specifika utbildningar. Utbildningarna har försett professionerna med standardiserade och icke anpassningsbara lösningar och kunskaper inom respektive professionsområde. De standardiserade lösningarna är i en professionsbyråkrati tänkta att passa alla elever i skolan. I professionsbyråkratin arbetar de anställda till skillnad från maskinbyråkratin ofta enskilt och är förhållandevis löst sammansatta samt oberoende av varandra (Skrtic, 1991). Skolsystemet är tänkt att fungera för alla elever men när professionsgruppernas repertoarer av lösningar och kunskaper inte längre räcker till för att hantera den variation av mångfald som finns i skolan tvingar systemet fram kategoriseringar av elevers tillkortakommanden vilket specialpedagogiken får ta hand om. Specialpedagogiken blir då ett parallellsystem till den ordinarie undervisningen och därmed en legitim praktik som upprätthåller kategoriseringar och elevers skolmisslyckanden (Skrtic, 2005). Skrtic (1991) menar att parallellsystemet innebär en särskiljning av elever vilket går emot det demokratiska uppdrag som skolan har. I parallellsystemet arbetar den specialpedagogiska personalen (Sandström et al., 2019; Skrtic, 1991). De är utbildade för att bland annat leda utveckling i syfte att möta behoven hos alla elever, utveckla lärmiljöer, undanröja hinder och svårigheter samt stödja elever (SFS, 2017:1111).

Skrtics (1991) tillfälliga lösning på skolans byråkratiproblem är ett adhocratiskt skolsystem med innovativa lösningar på dilemman som uppstår i skolvardagen. Lösningarna skapas genom kommunikation och i samarbete mellan yrkesgrupper med olika bakgrund, kompetenser och perspektiv. Professionerna är öppna för att lära av varandra och utveckla nya kunskaper. Skrtic (2005) menar dock att det krävs mer än ett adhocratiskt skolsystem för att förändra utbildningssystemet. Han föreslår att hela skolsystemet dekonstrueras för att sedan rekonstrueras. Vidare menar han att professionerna behöver stärka sitt samhällsansvar särskilt för de mest utsatta grupperna i samhället. Skrtic vill uppmuntra den specialpedagogiska personalen att främja demokrati, gemenskap, deltagande och inkludering för elever i behov av särskilt stöd så att särskiljande och exkludering kan förhindras (Skrtic, 2005). Skrtic har kritiserats för att han beskriver en förenklad bild av skolsystemet och de motstridiga uppdrag och policydokument som skolpersonal har att förhålla sig till (Dyson & Millward, 2000). Trots kritiken mot Skrtics (1991; 2005) resonemang kan Skrtics konceptioner av skolsystemet utveckla en fördjupad förståelse för hur utveckling av lärmiljöer beskrivs av respondenterna i denna studie. Samtidigt kan Skrtics resonemang hjälpa till att diskutera de hinder och möjligheter som kan finnas i skolsystemet för utveckling av lärmiljöer i relation till nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

## METOD

Denna artikel baseras på svar från en fritextfråga som är en del av en större enkätstudie. Enkäten riktades till specialpedagogisk personal (Johansson et al., 2021). I följande avsnitt beskrivs tillvägagångssätt, fritextfrågor som metod samt dataanalys.

### Tillvägagångssätt

Enkäten konstruerades i enkätprogrammet Webropol och innehöll totalt 33 frågor med tillhörande underfrågor som bland annat behandlade den specialpedagogiska personalens arbetsuppgifter i relation till specialpedagogiska stödinsatser för nyanlända elever, den specialpedagogiska personalens uppfattningar om orsaker till att nyanlända elever är i behov av specialpedagogiska stödinsatser och utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Av det totala antalet frågor berörde sju frågor i enkäten respondentens bakgrund och erfarenhet och tre av frågorna var fritextfrågor. Enkätens frågor inspirerades delvis av tidigare enkätundersökningar som har undersökt den specialpedagogiska personalens yrkesroll och arbetsuppgifter i det svenska skolsystemet (Göransson et al., 2015; Göransson et al., 2016; Lindqvist, 2013a). Den fritextfråga i enkäten som ligger till grund för resultaten i denna studie är: "Hur har du/ni utvecklat lärmiljöerna för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser under de senaste 12 månaderna?".

Respondenterna i undersökningen skulle arbeta som speciallärare eller specialpedagog på en skola som tagit emot nyanlända elever. En lista med kontaktuppgifter till rektorer och administrativ personal på kommunala grundskolor som uppfyllde urvalskriterierna distribuerades från Statistiska Centralbyrån (SCB). Listan innehöll kontaktuppgifter till de skolor som i oktober 2017 hade specialpedagogisk personal anställd och som hade nyanlända elever inskrivna på skolan. Enkäten sändes ut via mail till alla (n=3242) på listan med en önskan om att mottagarna skulle vidarebefordra enkäten till specialpedagogisk personal. Att enkäten skulle vidarebefordras medförde att det inte gick att spåra om specialpedagogisk personal hade fått enkäten distribuerad till sig. Därför gjordes också en manuell sökning på kommunala grundskolor i Sverige som hade fler nyanlända elever än riksgenomsnittet (7,8 %) i april 2017 (Skolverket, 2018). Den manuella sökningen resulterade i 750 mailadresser till specialpedagogisk personal som också fick enkäten. Insamlingen av svar pågick mellan april och augusti 2019. Hela enkäten besvarades av 483 personer varav 451 (93,4%) personer besvarade fritextfrågan som resultaten i denna studie baseras på. Bland de 6,6 % som inte besvarade fritextfrågan finns även inräknat bortfallet som utgörs av exempelvis de respondenter som har skrivit en reflektion om nyanlända elever i allmänhet men inte besvarat fritextfrågan samt de som enbart besvarat fritextfrågan med ja utan att vidare kommentera. Enkäten gjordes anonym i enkätverktyget Webropol varför geografisk plats, namn på respondenter, skolor och kommuner inte finns tillgängligt. I resultatredovisningen har ingen uppdelning gjorts av speciallärare eller specialpedagog utan de båda yrkesgrupperna benämns som specialpedagogisk personal.

Längden på svaren varierade från korta meningar på något ord till långa beskrivningar på närmare några hundra ord. Det totala antalet ord för alla beskrivningar är 11 089 ord. Majoriteten av de som besvarade fritextfrågan var kvinnor (93,8%) som arbetade som specialpedagogisk personal mot förskoleklass till och med årskurs 6 (66,5%). Färre deltagare arbetade mot årskurs 7 till och med årskurs 9 (30,8%) och 2,7% av respondenterna arbetade mot alla årskurser från förskoleklass till och med årskurs 9.

## Fritextfrågor som metod

Fritextfrågor används ofta som en del av en större enkätstudie där både slutna och öppna frågeställningar finns, vilket var fallet i den enkätundersökning som denna studie är en del av. Fritextfrågor öppnar för möjligheten att komma närmare respondenternas upplevda erfarenheter, egna tankar och idéer om ett fenomen utan att respondenten påverkas av valbara alternativ eller forskarens bias (Gorard, 2001). Däremot beskriver Bryman (2020) dilemmat med att inte kunna ställa följdfrågor till respondenterna utifrån deras svar. Trost & Hultåker (2016) menar även att fritextfrågor kan vara tidskrävande att analysera och att bortfallet kan vara stort. Fritextfrågan i denna studie har dock en hög svarsfrekvens (93,4%) och därmed ett litet bortfall. Eftersom svarsfrekvensen är hög görs utöver en kvalitativ analys även en kvantifiering av kvalitativa data. Kombinationen av kvalitativ och kvantitativ analys kan bidra med en välgrundad förståelse av data (Silverman, 2016; 2017). Kvantifieringen av de 451 svar som denna studie bygger på, bidrar till att skapa en uppfattning om variationen i respondenternas beskrivningar om utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödsatser. Denna artikel är utformad i enlighet med de rådande forskningsetiska riktlinjerna. Respondenterna fick information om studien samt information om att det var frivilligt att delta. De kunde också besvara enkäten utan att uppge namn, skola eller kommun. Enkätsvaren har inte heller kunnat spåras tillbaka till respondentens mailadresser (Vetenskapsrådet, 2017).

## Dataanalys

För att analysera fritextsvaren har en kvalitativ konventionell innehållsanalys använts. En kvalitativ innehållsanalys kan användas för att förstå innehållet i textbaserat empirimaterial och metoden bygger på identifiering av mönster som klassificeras i koder, kategorier och grupper (Hsieh & Shannon, 2005). Analysförfarandet följer i stort Hsieh & Shannons (2005) beskrivningar av konventionell innehållsanalys.

Den konventionella innehållsanalysen kan användas när exempelvis forskningslitteratur saknas eller finns i liten utsträckning vilket är fallet i denna studie (Hsieh & Shannon, 2005). Den konventionella innehållsanalysen används genom att deltagarnas beskrivningar blir grunden till de koder, kategorier och grupper som skapas i analysen. I och med detta synliggörs vad som karaktäriserar utveckling av lärmiljöer utifrån den specialpedagogiska personalens beskrivningar. Fördelen med en konventionell innehållsanalys är möjligheten att få tillgång till deltagarnas uppfattningar utan förutbestämda kategorier. Metoden kan användas både för att beskriva och kvantifiera fenomen (Hsieh & Shannon, 2005). De fem faser som analysarbetet utgick ifrån var; (1) materialet lästes flera gånger för att få överblick och de svar som inte svarade an mot syftet plockades bort, (2) empirimaterialet lästes ord för ord för att hitta gemensamma koder, (3) koderna sorterades i kategorier utifrån hur koderna hörde ihop, (4) kategorierna organiserades i 8 grupper, vilka utgör resultatet i studien, (5) grupperna teoretiserades och kontextualiserades med hjälp av Skrtics (1991; 2005) konceptioner av skolsystemet<sup>3</sup>. Den femte fasen återfinns i diskussionskapitlet. Tabell 1 beskriver analysförfarandet genom att koderna (n=160) exemplifieras. Koderna sorterades därefter i kategorier (n=29), vilka i sin tur organiserades i grupper (n=8). De åtta grupperna som återfinns i tabellen utgör resultatet i studien. För att få en uppfattning om variationen av koder har en kvantifiering av koderna gjorts (se Silverman, 2016; 2017), vilket syns i tabell 1, i anslutning till varje enskild grupp.

Tabell 1. Exempel på koder som bildade kategorier och grupper.

Koder (n=160)	Kategorier (n=29)	Grupper (n=8)
Inläst mtrl, översatt mtrl., digitala hjälpmedel, hörselkåpor, bildstöd, schema på tavlan, belysning, avskärmning i rummet, arbete i lärpar, fadderverksamhet, gemensamma rastaktiviteter, lösningar för alla inledning och avslutning av lektion, smidiga övergångar mellan ämnen, korta o tydliga instruktioner, beröm, tro på eleverna, genrepedagogik, språk- och kunskapsutv arb sätt	Tillgänglig lärmiljö *pedagogisk, *fysisk, *social Utveckling av lärmiljön för alla Tydliggörande pedagogik Uppmuntran Strategier för npf	Generella anpassningar (n=294)
Studiehandledare, resurspersonal med samma modersmål som eleven, språkstöd, sva, svenska, svenska begrepp	Studiehandledning Svenska som andraspråk	Språkanpassade lösningar (n=108)
Flexrum, språkstudio, lärstudio, förberedelseklass, nivågruppering, liten grupp, slussen, en till en undervisning, särskilt stöd, prioriterad timplan, ÅP, kuratorsamtal	Liten grupp Förberedelseklass Individuella lösningar	Särlösningar (n=138)
Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, Skolverkets fortbildning för nyanlända, utbildad personal i SVA, Specialpedagogiklyftet, skolkompassen, tillgänglighetsmtrl. SPSM, NPF utbildn., utbildning i kooperativt lärande, utvecklat kollegialt lärande	SKUA SVA Specialpedagogik Kooperativt lärande Kollegialt lärande	Kompetensutveckling för personal (n=131)
Inte, inget, inte alls, inte för den här gruppen, nej, tid och resurser saknas Vet ej, har jobbat för kort tid för att veta, har ej deltagit i utveckling av lärmiljöer, det är inte mitt ansvar, annan personal ansvarar för detta	Inget Vet ej Inte mitt ansvar Ej deltagit	Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser (n=72)
Samarbete mellan lärare och studiehandledare, mellan sva lärare och klasslärare, samverkan med elevhälsa, med elev, samverkan med kommunens språkstödjare, samarbete med socialtjänsten, samverkan med BUP, samarbete med vårdnadshavare, samarbete med idrottsförening	Internt samarbete Externt samarbete	Samarbete och samverkan (n=63)
Schemaändringar, lokalbyten, 2 vuxna/klass, omorganisationer av personal, nyanställningar, integrering sv/sva, direktplac av elever i klass	Organisation	Organisatoriska lösningar (n=36)
Lovskola x2, familjeklass x2, letat material	Övrigt	Övrigt (n=5)

Den sistnämnda gruppen övrigt redovisas inte under resultat eftersom den gruppen enbart innehåller fem helt skilda beskrivningar om hur lärmiljöer har utvecklats, vilka återfinns i tabell 1. Som framgår av tabell 1 nämns här bland annat, att skolor har infört lovskola eller att eleverna

tillsammans med sina vårdnadshavare går tillsammans i en familjeklass under de första veckorna i svensk skola, en annan respondent beskriver att de har utvecklat lärmiljöer genom att leta material.

## RESULTAT

De åtta grupper som återfinns i tabell 1 samt nedanstående resultatredovisning besvarar forskningsfrågan i studien om vad som karakteriserar utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av stödinsatser, enligt den specialpedagogiska personalens beskrivningar. De åtta (n=8) grupperna är, (1) generella anpassningar, (2) språkanpassade lösningar, (3) sÄrlösningar, (4) kompetensutveckling för personal, (5) ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser, (6) samarbete och samverkan, (7) organisatoriska lösningar, (8) Övrigt. I resultatredovisningen nedan beskrivs sju av grupperna eftersom den Åttonde gruppen Övrigt har beskrivits i slutet av metodkapitlet. Grupperna tydliggörs med citat från den specialpedagogiska personalen. De citat som har valts ut förtydligar gruppen och visar det som majoriteten av respondenterna har svarat och i de fall där det fanns en större variation inom samma grupp återges mer än ett citat. Var och en av de åtta (n=8) grupperna avslutas med en sammanfattande kommentar om temat i grupperingen.

### Generella anpassningar (n=294)

Sammanställningen (se tabell 1) visar att en stor del av den specialpedagogiska personalen (n=294) gör beskrivningar om utveckling av lärmiljöer som kan karakteriseras som generella anpassningar både pedagogiskt (inlästa läromedel, schema på tavlan etc.), fysiskt (avskärmningar, ljussättning etc.) och socialt (lärpar, rastaktiviteter) vilket följande citat illustrerar.

Rent fysiskt kring lärmiljön i klassrummet, avskärmning, möblering, bildstöd, digitala hjälpmedel och andra typer av hjälpmedel. Jobbat kring material, läromedel. Socialt kring organisation av grupper, resurser, raster.

Anpassningarna beskrivs finnas tillgängliga för alla elever och inte specifikt för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. I gruppen återfinns även anpassningar och strategier som från början varit specifika men som har gjorts generella för att passa alla elever såsom citatet visar.

Vi har utvecklat lärmiljöer som är till hjälp för NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) och språkstörningar och därigenom underlättas arbetet för nyanlända också.

Även pedagogik som är särskilt anpassad för andraspråkselever, används generellt för hela klasser och grupper enligt följande citat.

Samtliga lärare arbetar med lärmiljön och utvecklar arbetssätt som stöttar alla elever tex så arbetar vi nu med SKUA- språk och kunskapsutvecklande arbetssätt.

De generella anpassningarna och strategierna som enligt respondenterna karakteriserar utveckling av lärmiljöer kan likställas med den policy som finns om extra anpassningar (Skolverket, 2014). I ett sådant sammanhang kan det vara intressant att diskutera på vilket sätt sådana generella anpassningar är tänkta att specifikt möta behoven hos nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

## Särlösningar (n=138)

Gruppen karaktäriserar utveckling av lärmiljöer som segregerade lösningar, så kallade särlösningar. Beskrivningar om att eleverna arbetar i liten grupp permanent eller vid behov återkommer i materialet till exempel, ”Vi jobbar nu med nyanlända i mindre grupper”. Även olika typer av individuella lösningar utanför ordinarie klassrum förekommer såsom detta exempel illustrerar, ”Enskild undervisning ges i svenska som andraspråk och studiehandledning på modersmålet”. Enskilt schema och prioriterad timplan förekommer också i svaren och beskrivs bland annat så här:

Positivt med nya direktiv ang. prio timplan och anpassad timplan. Det gör att tid kan avsättas i en lärstudio som finns på skolan, så att de nyanlända kan fokusera på färre antal ämnen + svenska språket.

Begreppet förberedelseklass som tidigare har varit en vanlig särlösning för nyanlända elever i allmänhet (Bunar, 2010) visar sig däremot i denna studie enbart beskrivas i 22 fall av 138. Förklaringen skulle kunna vara att tiden i förberedelseklass har reglerats till maximalt 2 år (SFS, 2015:246). Mer vanligt förekommande i denna studie är däremot andra namn på liknande särlösningar som förberedelseklassen såsom språkstudio, lärstudio eller språkverkstad, vilket följande citat visar:

Vi har startat en språkstudio med sva-lärare, studiehandledare i samma lokal så att elever som behöver språklig hjälp kan få det där.

Särlösningarna beskrivs som ett individuellt stöd eller som stöd i mindre grupp och nästan uteslutande i relation till elevens behov av språkstöd. Särlösningar karaktäriserar utveckling av lärmiljöer 138 gånger i materialet och är den näst vanligaste beskrivningen i studien.

## Kompetensutveckling för personal (n=131)

Utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser karaktäriseras även i empirimaterialet som kompetensutveckling för personal (t.ex. språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, Skolverkets fortbildningsinsatser). Flertalet beskrivningar fokuserar på personalens kompetensutveckling vilket följande citat illustrerar, ”All personal på skolan har deltagit i Skolverkets riktade fortbildningssatsning, SKUA<sup>49</sup>”. Även utbildningsinsatser för enskild personal i exempelvis svenska som andraspråk förekommer.

## Språkanpassade lösningar (n=108)

I denna grupp karaktäriseras utveckling av lärmiljöer som stödinsatser inriktade på elevernas språkbehov i modersmålet eller i svenska. Studiehandledning på modersmålet nämns liksom modersmålsundervisning, exempelvis, ”Vi har börjat med studiehandledning och satsar på modersmål /.../”. I denna grupp beskrivs även att eleverna ges ett utvidgat stöd i svenska eller i svenska som andraspråk. Det utvidgade stödet ges i form av utökad tid i ämnena eller med hjälp av resurslärare.

Resurslärare som kan ge stöd i svenska som andra språk. Resurslärare fungerar också som studiestöd i övriga ämnen framförallt SO NO och matematik.

## Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser (n=72)

I denna grupp karaktäriseras utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser som ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser. Beskrivningarna åskådliggör hur verksamheter och skolsystemen fördelar ansvar och prioriterar insatser. I empirimaterialet förekommer ansvarsförskjutning eller frånvaro av insatser vid 72 tillfällen.

Relativt många beskrivningar synliggör att ingenting har gjorts specifikt för denna elevgrupp bland annat: "För nyanlända elever görs inte mycket alls". Orsakerna till detta varierar enligt respondenterna från att kommunen eller rektor inte har det som ett prioriterat område till att det inte finns organisatoriska möjligheter att utveckla lärmiljöer för nyanlända elever eftersom personal delas mellan olika skolor eller att det inte finns avsatt tid i schemat för att kunna samverka. Den specialpedagogiska personalen beskriver även att det är upp till några få pedagoger att något görs beträffande utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever vilket följande citat illustrerar.

Mycket av dess elevers lärmiljö består av enskilda SvA-lärares och studiepedagogers personliga engagemang och möjligheter att påverka elevernas lärmiljö.

Citatet illustrerar även vem eller vilka som ansvarar för utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Förutom beskrivningen ovan uttrycks att: "Skolans rektor ansvarar för utvecklingsarbete". Andra beskriver att utveckling av lärmiljöer för denna elevgrupp inte är deras (den specialpedagogiska personalens) arbetsuppgifter och ansvar exempelvis "Inte ingått i mina arbetsuppgifter". Den specialpedagogiska personalen beskriver också att stödinsatser kopplade till nyanlända elever och deras behov är andra yrkesgruppers ansvar.

En närvarande skolpersonal som talar samma språk som eleven stöttar och ansvarar under de första månaderna. När eleven har kommit igång med svenskan är det klasslärarens ansvar att hjälpa och stötta den i klassen.

## Samarbete och samverkan (n=63)

Samarbete och samverkan mellan olika yrkesgrupper karaktäriserar också utveckling av lärmiljöer. Den specialpedagogiska personalen beskriver bland annat:

/-----/ ökat samarbetet mellan studiehandledare och ämneslärare, träffat andra SvA-lärare i kommunen och utbytt erfarenheter.

Samarbetet mellan olika personalgrupper återkommer i ett flertal svar. Den yrkesgrupp som särskilt lyfts fram som stöd till både eleverna på skolan och till olika professioner i skolan är studiehandledare på modersmålet t.ex.:

Tätt samarbete med sva och modersmålslärare o studiehandledare. Studiehandledare är bland det viktigaste skolan har för att det ska fungera för alla.

Samarbete mellan olika personalgrupper förekommer i materialet vid 63 tillfällen.

## Organisatoriska lösningar (n=36)

Olika former av organisatoriska lösningar karaktäriserar utveckling av lärmiljöer exempelvis nyanställning av personal t.ex. "via arbetsförmedlingen anställt personer med annat modersmål (100% under ett år) /-----/". Även omorganisation av personal finns beskrivet:

/-----/ Omorganisering av studiehandledning för att kunna nå ut till fler elever. Skolans särskilda undervisningsgrupp har kopplats ihop med verksamhet för nyanlända i behov av särskilt stöd för att sprida kompetens.

Andra organisatoriska lösningar som nämns är knutna till lokalanvändning såsom citatet beskriver, ”En tanke på att samla hela skolans resurser och nyanlända i samma byggnad”.

Flera av de organisatoriska lösningarna handlar om att effektivisera stödverksamheten men också om att olika verksamheter ska flyttas närmare varandra för att personalen ska få möjlighet att samarbeta och sprida kompetens mellan varandra.

## Sammanfattning

Sammanfattningsvis tyder analysen på att utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser karaktäriseras av generella anpassningar som används för att passa många elevers behov. Samtidigt som generella anpassningar kan gynna flera elevgrupper i skolan finns det en risk att de generella anpassningarna inte till fullo tillgodoser de specifika behoven som enskilda elever kan ha. I de fall då skolorna har utvecklat lärmiljöer genom mer specifika lösningar för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser kan dessa karaktäriseras som språkpassade lösningar exempelvis språkförståelse och språkutveckling i svenska. Dessa lösningar verkar i stor utsträckning utföras av studiehandledare på modersmålet eller språkstödare i segregerade miljöer, så kallade särlösningar. Vidare tycks den samlade bilden av den specialpedagogiska personalens beskrivningar om utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser vara något motstridig. Å ena sidan beskrivs generella anpassningar som ska fungera för alla elever, å andra sidan återges specifika särlösningar såsom undervisning enskilt eller i mindre grupp av personal med specifik språkkompetens. I studien framkommer också ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser där det beskrivs att det inte har gjorts mycket alls för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser samt att ansvarsfördelningen beträffande utveckling av lärmiljöer verkar oklar. Andra respondenter uttrycker att personalen har fått kompetensutveckling i frågor som rör nyanlända- och andraspråkelevers lärande. Det finns även indikationer i analysen på att olika professioner inom skolan i större utsträckning än tidigare samarbetar och diskuterar hur de på bästa sätt kan möta nyanlända elevers behov.

## DISKUSSION

För att fördjupa förståelsen av resultaten om vad som karaktäriserar utveckling av lärmiljöer har förestående diskussion ett särskilt fokus på hinder och möjligheter i skolsystemet för utvecklingen av lärmiljöer, vilket i förlängningen kan ha en inverkan på lärandet för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. I ljuset av Skrtics (1991; 2005) konceptioner av skolsystemet (maskinbyråkrati, professionsbyråkrati, parallellsystem och adhocrati) och tidigare forskning kan förståelsen av resultaten i studien fördjupas. I tabell 2 beskrivs hur resultaten från studien kan förstås utifrån Skrtics konceptioner av skolsystemet. En fördjupad diskussion följer efter tabellen.

Tabell 2. Resultat utifrån Skrtics konceptioner av skolsystemet.

Skrtics konceptioner av skolsystemet	Grupper från respondenternas fritextsvar (tabell 1)
Maskinbyråkrati	Generella anpassningar



	Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser
Professionsbyråkrati	Generella anpassningar Organisatoriska lösningar Ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser
Parallellsystem	Språkanpassade lösningar Särlösningar
Adhocrati	Kompetensutveckling för personal Samarbete och samverkan

Utifrån Skrtics (1991; 2005) konceptioner av skolsystemet kan gruppen *generella anpassningar* förstås både som maskinbyråkrati och som professionsbyråkrati. Maskinbyråkratin beslutar genom lagar vad skolan och professioner i skolan ska ägna sig åt. Utifrån ett maskinbyråkratiskt synsätt kan de *generella anpassningarna* liknas vid det som kallas extra anpassningar (SFS, 2010, 3 kap, 5 - 10§§). Skollagen reglerar exempelvis vad extra anpassningar ska vara och var den extra anpassningen ska utföras (inom klassens ram). Däremot är det upp till ordinarie lärare att besluta om hur den extra anpassningen ska utföras. Genom att olika yrkesgrupper såsom lärare, själva skapar de insatser som de tror att eleverna behöver, oberoende av andra yrkesgrupper, så kan också generella anpassningar förstås som professionsbyråkrati. Skrtic (1991; 2005) menar att professioner inom skolan genom sin utbildning har fått en repertoar av standardiserade lösningar som ska passa alla elevers behov. För att lärarna ska ha möjlighet att tillgodose varje enskild elevs behov av stöd i form av extra anpassningar verkar det som att insatserna blir av typen *one size fits all*. Detta gäller även specifika anpassningar för specifika behov som görs generella för att passa alla. Samtidigt som generella anpassningar kan gynna flera elevgrupper i skolan beskriver tidigare forskning att risken med insatser av det slaget är att de specifika behov som den enskilda eleven har för lättvindigt förbises (Hibel & Jasper, 2012) och att det då kan hindra att adekvat stöd sätts in (Hedman, 2009). Det kan diskuteras hur lösningar av typen *one size fits all* kan tillgodose den enskilda elevens specifika behov och på vilket sätt som *one size fits all* lösningar kan ses som en utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser.

När de standardiserade lösningarna i det professionsbyråkratiska systemet inte längre räcker till för att tillgodose elevens behov av stöd blir eleven föremål för det specialpedagogiska systemet (Skrtic, 1991; 2005). Specialpedagogik kallar Skrtic för ett parallellsystem till ordinarie undervisning. I parallellsystemet arbetar bland annat speciallärare och specialpedagoger som genom sin utbildning förväntas ha fått en utökad repertoar av kunskaper och lösningar. Utifrån Skrtics (1991; 2005) beskrivningar av parallellsystemet kan grupperna *språkanpassade lösningar* och *särlösningar* från denna studie placeras i det parallella systemet. Det finns däremot flera indikationer i studien på att parallellsystemet för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser är ett annat parallellsystem än för övriga elever i behov av särskilt stöd. För det första kännetecknas insatserna i stor utsträckning av att eleverna ska förstå svenskt tal och text med stöd av studiehandledare på modersmålet och att eleverna ska utveckla det egna svenska språket genom exempelvis svenska som andraspråk. I relation till tidigare forskning skulle detta kunna vara ett tecken på ett monokulturellt synsätt där enspråkighet och majoritetskulturen blir målet med insatserna (Lindberg, 2009). Språkstödande insatser är dock betydelsefulla om eleverna får stöd i sin språkutveckling såväl i svenska som andraspråk som i modersmålet (Cummins, 2000; Hyltenstam et al., 2012). De

*språkanpassade lösningarna* utförs enligt beskrivningarna i studien ofta utanför ordinarie klassrum, enskilt eller i mindre grupper i så kallade *särlösningar*. Tidigare forskning har funnit i likhet med detta att nyanlända elever i högre utsträckning än andra elever placeras i mindre undervisningsgrupper (Migliarini et al., 2019; Norozi, 2019; Underwood, 2011) samtidigt som Hyltenstam et al. (2012) visar att även svenska som andraspråk erbjuds som stödundervisning istället för det egna ämne som det är tänkt att vara. Det finns således ett behov av att problematisera de *språkanpassade lösningarnas* plats och utformning beträffande utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Det kan också diskuteras om *särlösningar* inte snarare är hinder än utveckling av både lärmiljöer och elevernas lärande (se bland andra Bunar & Juvonen, 2021; Haug, 2017; Hyltenstam et al., 2012; Nilsson & Bunar, 2016). I de *språkanpassade lösningarna* och i de olika *särlösningarna* som beskrivs i studiens resultat har studiehandledare på modersmålet en framträdande roll. Studiehandledning på modersmålet framställs i tidigare forskning, å ena sidan som betydelsefull för att ge hjälp och stöd till eleverna i att förstå det nya språket och den nya skolkontexten (Dávila Thorstensson, 2018; Juvonen, 2016; Sharif, 2017), å andra sidan som hindrande genom att en personalgrupp med låg pedagogisk utbildningsnivå (Skolverket, 2021e), framstår som betydande i utvecklingen av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser (Johansson, 2022; Johansson et al., 2021). Även andra studier har visat att studiehandledare på modersmålet kan ha avsevärda svårigheter att tillhandahålla studiehandledning på modersmålet på ett välfungerande och adekvat sätt (Avery, 2016; Reath Warren, 2016). Det ter sig även anmärkningsvärt att studiehandledare på modersmålet lyfts fram som betydelsefulla för utvecklingen av lärmiljöer eftersom den specialpedagogiska personalen är särskilt utbildade i sådana uppdrag (SFS, 2017:1111) och beskrivs i tidigare studier (Göransson et al., 2015; Magnússon et al., 2018; Pearson et al., 2015) ha en framstående roll i liknande uppgifter. Den *ansvarsförskjutning* som syns i studien skulle, utifrån Skrtics (1991; 2005) resonemang, kunna förstås som professionsbyråkrati eftersom resultaten visar att det är ett parallellsystem (bland andra, studiehandledare på modersmålet) som handhar utvecklingen av lärmiljöer och de specialpedagogiska stödinsatserna för nyanlända elever och inte den specialpedagogiska personalen i ordinarie parallellsystem. *Ansvarsförskjutningen* kan även ses i resultaten från tidigare studier där det beskrivs att skolpersonal tilldelar studiehandledare olika typer av arbetsuppgifter och uppdrag samt att det verkar finnas svårigheter i att upprätthålla en symmetri mellan olika yrkesgrupper i skolan (Avery, 2016; Duek, 2017). *Ansvarsförskjutningen* men även *frånvaro av insatser* skulle också kunna tyda på att den maskinbyråkratiska styrningen är otydlig gällande vilka yrkesgrupper som ska handha utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser och hur uppdragen ska genomföras. *Ansvarsförskjutning* och *frånvaro av insatser* kan även ha sin grund i bristande kunskaper hos skolpersonalen när det gäller, bland annat, organisation av undervisningspraktiken, andraspråksinlärning och nyanlända elevers behov, något som tidigare forskning nämner som orsaker till uteblivna eller felaktiga insatser för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser (Migliarini et al., 2019; Wang & Woolf, 2015; Zhang et al., 2014). I denna studie beskrivs både *kompetensutveckling för personal* och *samarbeten och samverkan mellan personalgrupper* som utveckling av lärmiljöer. De två grupperna kan kopplas till det adhocratiska skolsystemet. Skrtics (1991; 2005) adhocratiska skolsystem kan sägas överensstämma med idealbilden om en skola för alla. Skrtic menar att det adhocratiska systemet bygger på tankar om en skola utan kategoriseringar och särlösningar där alla elever får utvecklas och lära på sina villkor. Styrningen av skolan i det adhocratiska systemet sker genom kommunikation och samarbeten över professionsgränser. Utifrån resultaten av denna studie

framstår det som att ytterligare skolor behöver genomföra kompetensutvecklingsinsatser. Mot bakgrund av att tidigare forskning belyser vikten av att möta behoven hos andraspråkselever genom att tillvarata mångfalden av språk och kultur i den ordinarie undervisningen (Bunar, 2010; Connor & Boskin, 2010; Hibel & Jasper, 2012; Lahdenperä, et al., 2016; Pugach & Blanton, 2012; Reath Warren, 2016; Underwood, 2011; Wang & Woolf, 2015; Zhang et al., 2014) och tillhandahålla språkstödande insatser såväl i svenska som andraspråk som i modersmålet (Cummins, 2000; Hyllenstam et al., 2012) skulle detta, tillsammans med kunskaper i specialpedagogik kunna ge adekvat stöd till nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser. Även samarbeten och samverkan mellan olika personalgrupper i skolan framhålls som betydelsefullt i framgångsrika skolor (Jarl et al., 2021) och något som Skolinspektionen (2020) uttrycker som utvecklingsområden i grundskolan, i relation till nyanlända elevers lärande. De adhocratiska inslagen i skolsystemet såsom utbildningsinsatser och utökade samarbeten kan ge möjligheter att skapa en skola på lika villkor för alla. För att en adhocratiskt styrd skolverksamhet ska fungera verkar det dock som att maskinbyråkratiska inslag såsom målsättningar för utvecklingsarbete och tydlig ansvarsfördelning behövs för att utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser ska bli möjlig. Utifrån den aspekten kan Skrtics idealbild av en adhocratiskt styrd skola delvis ifrågasättas (se Dyson & Millward, 2000).

## Metoddiskussion

Denna studie grundar sig på 451 respondenters svar på en öppen fritextfråga i en enkätundersökning. Eftersom studien inte är en totalpopulationsstudie bör generaliseringar av resultaten göras med försiktighet. Dock kan dessa 451 fritextsvar från specialpedagogisk personal på skolor med nyanlända elever antas ge en översiktlig bild av hur skolor arbetar med att utveckla lärmiljöer för elevgruppen. I förhållande till det totala antalet svar i enkätundersökningen genererade fritextfrågan många svar vilket gjorde att beskrivningarna i studien kunde kvantifieras. På så sätt kunde variationen av antalet svar synliggöras (Silverman, 2016; 2017). Fritextfrågan gav respondenterna möjlighet att beskriva sina upplevda erfarenheter utan att de påverkades av valbara alternativ eller forskarens bias (Gorard, 2001). En begränsning i användandet av en fritextfråga har varit att inte ha möjligheten att ställa följdfrågor till respondenterna (Bryman, 2020). För att få en djupare förståelse av hur den specialpedagogiska personalen, lärare och inte minst eleverna ser på de specialpedagogiska stödinsatserna och utveckling av lärmiljöer behövs det ytterligare studier i form av fördjupade intervjuer.

## KONKLUSION

Sammanfattningsvis visar studien att det adhocratiska skolsystemet kan medföra möjligheter att utveckla lärmiljöer och i förlängningen elevernas lärande, genom kompetensutveckling och utökade samarbeten mellan olika personalgrupper i skolan. De maskin- och professionsbyråkratiska hindren i utvecklingen av demokratiska lärmiljöer och elevernas lärande, återfinns i ansvarsförskjutning och frånvaro av insatser. Där verkar det finnas ett behov av att strukturera både den elevnära verksamheten och verksamheten på skolnivå samt prioritera utvecklingsområden som rör nyanlända elever för att eleverna ska få det stöd som de är i behov av. Det framstår som att vissa skolor kan ha en oklar ansvarsfördelning för hur utvecklandet av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiskt stöd ska ske och av vem. Andra maskin- och professionsbyråkratiska hinder kan vara *one size fits all* lösningar (generella anpassningar) och placering av eleverna i olika

särlösningar (jmf. Skrtics, 1991; 2005, parallellsystem) där undervisningsinnehållet fokuserar på elevens språkliga behov i svenska. Det parallellsystem som tycks framträda för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser förefaller vara ett annat än det specialpedagogiska parallellsystemet som finns för övriga elever bland annat gällande vilken personal som arbetar där och vilken kompetens som personalen besitter. Det kan tolkas som avsevärda hinder för utvecklingen av demokratiska lärmiljöer att olika parallellsystem framträder i skolans lärmiljöer. En slutsats som kan dras utifrån studien är att kunskaper om andraspråksutveckling och kunskaper i specialpedagogik befinner sig i olika parallellsystem. De båda forskningsfälten skulle med fördel kunna samverka mer för att nyanlända- och andraspråkselever i behov av specialpedagogiska stödinsatser inte ska hamna i ett kunskapsglapp som riskerar att uppstå mellan de båda systemen.

## REFERENSER

- Amjad, A. (2013). Pakistani immigrant parents' perception about their children referral for special needs classes in Toronto. *The Online Journal of Counseling & Education*, 2(1): 21-33.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D. & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279 - 299. <https://doi.org/10.1177/001440291007600303>
- Avery, H. (2016). At the bridging point: Tutoring recently arrived students in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 404 - 415. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197325>
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Axelsson, M., Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Flerspråkighet - En forskningsöversikt* (247 - 367). Vetenskapsrådet.
- Bergmark, U. (2009) *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Avhandling, Luleå Tekniska Universitet.
- Bergmark, U. & Kostenius, C. (2009). Listen to me when I have something to say: Students participation in educational research for sustainable school improvement. *Improving Schools*, 12, 249 - 260. <https://doi.org/10.1177/1365480209342665>
- Betz, I. C. (2006). Examining the Status of Special Education Students: Implications for Pediatric Nurses. *Journal of Pediatric Nursing*, 21(1), 1 - 3. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2005.12.003>
- Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Bunar, N. (2010). Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. *Vetenskapsrådets rapportserie*, 6:2010. Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. & Juvonen, (2021). 'Not (yet) ready for the mainstream' – newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of education policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359 - 390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Connor, H. M. & Boskin, J. (2010). Overrepresentation of bilingual and poor children in special education classes: A continuing problem. *Journal of children and poverty*, 7(1), 23 - 32. <https://doi.org/10.1080/10796120120038019>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dávila Thorstenson, L. (2018). The pivotal and peripheral roles of bilingual classroom assistants at a Swedish elementary school. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(8), 956 - 967. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1224224>
- Decker, M.D., Dona, P.D. & Christenson, L.S. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83 - 109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- Duek, S. (2017). *Med andra ord*. Avhandling, Karlstad Universitet.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Sage Publications Ltd.
- Gorard, S. (2001). *Quantitative Methods in Educational Research: The Role of Numbers Made Easy*. Continuum.
- Göransson K., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2015). Voices of Special Educators in Sweden: A Total-Population Study. *Educational Research*, 57(3), 287 - 304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>
- Göransson, K., Lindqvist, G., Möllås, G., Almqvist, L. & Nilholm, C. (2016). Ideas about occupational roles and inclusive practices among special needs educators and support teachers

- in Sweden. *Educational Review*, 69(4), 490 - 505.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1237477>
- Haug, P. (2017). Specialundervisning, laeringsmiljo og inkludering. *Tidskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41 - 62.
- Hedman, C. (2009). *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Avhandling. Stockholms universitet.
- Hertting, K. & Alerby, E. (2009). Learning without Boundaries: To Voice Indigenous Children's Experiences of Learning Places. *The International Journal of Learning*, 16, 633 - 648.  
<https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46381>
- Hibel, J. & Jasper, D.A. (2012). Delayed special education placement for learning disabilities among children of immigrants. *Social Forces*, 91(2), 503 - 529. <https://doi.org/10.1093/sf/sos092>
- Hsieh, H-F. & Shannon E.S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277 - 1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (2012). *Flerspråkighet - en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Hyltenstam, K. & Milani, M.M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I Axelsson, M., Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.): *Flerspråkighet - En forskningsöversikt*, 17 - 134. Vetenskapsrådet.
- Jalali-Moghadam, N. & Hedman, C. (2016). Special Education Teachers' Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. *Nordic Journal of Literacy*, 2, 1 - 18. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.224>
- Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 448 - 464  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941>
- Johansson, A. (2022). Den specialpedagogiska personalens arbete med stödinsatser för nyanlända elever: Yrkesroll, arbetsuppgifter och utveckling av skolans lärmiljöer. *Pedagogisk forskning i Uppsala*, 170.
- Johansson, A., Klang, N. & Lindqvist, G. (2021). Special needs educators' role and work in relation to recently arrived immigrant pupils in need of special educational support. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21 (4), 355 - 367. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12535>
- Juvonen, P. (2016). Nyanländ i den svenska skolan: om mottagning, utbildning och forskning. *Nordand*, 11(2), 93 - 114.
- Jørgensen, R. C., Dobson, G. & Perry, T. (2020). Migrant children with special educational needs in European schools: A review of current issues and approaches. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (3), 438 - 453. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1762988>
- Lahdenperä, P., Gustavsson, H-O., Lundgren, M. & Lundgren, Schantz von, I. (2016). The Key Role of the School Principal's Leadership in the Schooling of Newly Arrived Immigrant Pupils in Sweden: Experiences from an Interactive Action Research Project. *Open Journal of Leadership*, 5, 20-30. <https://doi.org/10.4236/ojl.2016.51003>
- Lahdenperä, P. & Sundgren, E. (red.) (2016). *Skolans möte med nyanlända*. Liber.
- Lindberg, I. (2009). I det nya mångspråkiga Sverige. *Utbildning & Demokrati*, 18(2), 9 - 37.
- Lindqvist, G (2013a). SENCOs vanguards or in vain? *Journal of Research in Special Educational Needs* 13(3), 198 - 207. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01249.x>
- 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 municipality schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 225 - 238. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12407>

- Migliarini, V., Stinson, C. & D'Alessio, S. (2019). 'SENitizing' migrant children in inclusive settings: exploring the impact of the Salamanca Statement thinking in Italy and the United States. *International journal of inclusive education*, 23(7-8), 754 - 767.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622804>
- Nilsson Folke, J. (2019). *Nyanländ i den svenska skolan: elevperspektiv på inkludering och skolövergångar*. Gleerups.
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137 - 164.
- Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian journal of educational research*, 60(4), 399 - 416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>
- Norozi A. S. (2019). How Do Norwegian Reception Schools Cater to the Academic and Integrational Needs of Newly Arrived Minority Language Pupils: Cases From Two Municipalities. *European Education*, 51(3), 231 - 251.  
<https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1619464>
- Pearson, S., Mitchell, R. & Rapti, M. (2015). I will be "fighting" even more for pupils with SEN: SENCOs' role predictions in the changing English policy context. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 48 - 56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12062>
- Pugach, C. M. & Blanton, P. L. (2012). Enacting Diversity in Dual Certification Programs. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 254 - 267. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112446970>
- Reath Warren, A. (2016). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language schools in Australia*. Avhandling. Stockholms Universitet.
- Rosén, J. (2017). Spaces for Translanguaging in Swedish Education Policy. I Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. *New Perspectives on Translanguaging and Education*, (38 - 55). Multilingual Matters.
- Rosén, J., Straszer, B. & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25, 2 - 3,  
<https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.02>
- Seidman, E. (2011). An emerging action science of social settings. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 1 - 16. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9469-3>
- SFS (2010). *Skollag*, 2010:800. Regeringen.
- SFS (2015). *Skollag*, 2015:246. Regeringen.
- SFS (2017). *Examensförordning*, 2017:1111. Regeringen.
- SFS (2018). *Skollagen*, 2018:1303. Regeringen.
- Sharif, H. (2017). *Här i Sverige måste man gå i skolan för att få respekt. Nyanlända ungdomar i den svenska gymnasieskolans introduktionsutbildning*. Avhandling. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Silverman, D. (2016). *Kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research*. Sage Publications Ltd.
- Skantze, A. (1989). *Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter*. Stockholms universitet.
- Skolinspektionen (2020). *Årsrapport 2020*. [https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/arsrapport/arsrapport-2020/arsrapport-2020\\_skolans-utmaningar-under-ett-ar-praglat-av-covid-19\\_final.pdf](https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/regeringsrapporter/arsrapport/arsrapport-2020/arsrapport-2020_skolans-utmaningar-under-ett-ar-praglat-av-covid-19_final.pdf) [2021-09-14]
- Skolverket, (2014). *Allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3299> [2020-12-18]

- Skolverket, (2018). *PM*, Dnr: 2018:600. <https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2018-07-03-okningen-av-nyanlanda-elever-har-stannat-av> [2020-05-15]
- Skolverket. (2019a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206> [2020-01-14]
- Skolverket (2019b). *Nyanlända elevers rätt till extra anpassningar och särskilt stöd*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever#h-Nyanlandaeleversratttillextraanpassningarochsarskiltstod> [2021-05-31]
- Skolverket, (2019c). *Studiehandledning på modersmålet– att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5926> [2021-03-05]
- Skolverket, (2020). *Elever och skolenheter i grundskolan 2019/20* PM, Dnr: 5.1.1-2019:387. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=549769](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=549769) [2020-05-14]
- Skolverket, (2021a). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022> [2021-08-08]
- Skolverket, (2021b). *Slutbetyg i grundskolan. Våren 2021*. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=551106](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551106) [2021-11-12]
- Skolverket (2021c). *Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåren 2015/16-2020/21*. Sveriges Officiella statistik. Tabell 8A. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2020/21&run=1> [2021-05-31]
- Skolverket (2021d). *Grundskolan-Elever-Riksnivå. Elever med särskilt stöd och studiehandledning på modersmålet åk. 1-9, läsåret 2020/21*. Sveriges Officiella statistik. Tabell 9B. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Betyg%20%C3%A5rskurs%209&lasar=2019/20&run=1> [2021-05-31]
- Skolverket (2021e). *Skolutveckling, statistik, personal*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskolaskola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Personal&lasar=2020/21&run=1> [2021-07-08]
- Skolverket (2021f). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2020/21*. Beskrivande statistik. Dnr 2020:1312. [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=550380](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=550380) [2021-04-29]
- Skrtic, T.M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148 - 205.
- Skrtic, T.M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 28 (2), 149 - 155.
- SOU 2013:1101 (2013). *Uppdrag att genomföra integrationsinsatser inom skolväsendet*. Regeringsbeslut 2013-02-21. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2013/02/u20131101s/> [2020-11-18]
- Svensson, M. (2017). *Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan*. Avhandling. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Thomas, W.P. & Collier, V.P. (2002). *A national Study of school effectiveness for language minority students long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. Studentlitteratur.
- Tseng, V. & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3-4), 217 - 228.
- Tvingstedt, A-L. & Morgan, E. (2021). Ett inkluderande flerspråkigt klassrum. *Skolverket*. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/in>



- riktningar/4specialpedagogik/Grundskola/127a\_Flersprakighet/del\_01/Material/Flik/Del\_01\_MomentA/Artiklar/SP122\_FSK-VX\_01\_A\_01\_klassrum.docx [2021-09-14]
- Underwood, K. (2011). A case of exclusion on the basis of behavior (and experiences of migration and racialisation). *International Journal of Inclusive Education*, 16(3), 313 -329.
- UNHCR, (2019). *Global Refugee Forum*. <https://www.unhcr.org/programme-and-practical-information.html?query=2019> [2019-11-16]
- UNHCR, (2022). *People across Poland show solidarity with refugees from Ukraine*. <https://www.unhcr.org/news/stories/2022/3/621dd8214/people-across-poland-show-solidarity-refugees-ukraine.html> [2022-06-04]
- Utbildningsdepartementet (2015). *Utökade insatser för nyanländas skolgång*. <https://www.regeringen.se/artiklar/2015/10/utokade-insatser-for-nyanlandas-skolgang/>
- Vetenskapsrådet, (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Villegas, A.M. (2012). Collaboration Between Multicultural and Special Teacher Educators: Pulling Together the Threads in the Conversation. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 286 - 290.
- Wang, P. & Woolf, B.S. (2015). Trends and Issues in Bilingual Special Education Teacher Preparation: A Literature Review. *Journal of Multilingual Education Research*, 6(4).
- Zhang, D., Katsiyannis, A., Song, J. & Roberts, E. (2014). Minority Representation in Special Education: 5-Year Trends. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 118 - 127.

## Slutnoter

---

<sup>1</sup> Enligt skollagen är en nyanländ elev född utomlands men nu bosatt i landet. Eleven har börjat skolan efter första terminen det kalenderår då eleven fyllde 7 år. Eleven anses vara nyanländ i 4 år (SFS, 2015:246, 2015).

<sup>2</sup> 2013 Beslut om integrationsinsatser i grundskolan för att möta mångfald och inkludera nyanlända elever i ordinarie undervisning (SOU, 2013:1101).

2015 reglerades tiden i förberedelseklass till 2 år (SFS, 2015:246, 2015), tillåtelse att bedriva modersmålsundervisning som fjärrundervisning om det saknas modersmåls lärare i den aktuella elevens modersmål (SFS, 2010).

2016 Införs insatser till stöd för nyanlända elever. Insatserna innefattar obligatorisk kartläggning av nyanlända elevers tidigare kunskaper, placering i årskurs efter resultatet av kartläggningen (SFS, 2010, 3 kap., 12 c-e§§).

2016 - 2019 ökade anslag till skolor med svåra förutsättningar, stärkt statligt ansvar för skolor med stora utmaningar och svåra förutsättningar (Utbildningsdepartementet, 2015)

2018 elever i högstadiet ska få studiehandledning på sitt starkaste skolspråk samt har rätt till anpassad timplan (SFS, 2018:1303, 2018, 3 kap., 12 i§).

<sup>3</sup> Denna punkt återfinns i diskussionen.

<sup>4</sup> Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt.



# Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll

*Emma Oljans*

## ABSTRACT

The aim of the present article is to analyse and discuss how teachers speak about goals and content of food literacy in teaching about food and health in Home Economics (HE). More specific, what different constructions of food literacy can be identified in teachers' talk about the drive and content of teaching food and health? Six focus group discussions were held in four different cities with a total of 27 HE teachers. Different visions of scientific literacy are used as a framework to analyse and discuss food literacy in education. Three different categories were identified, including different visions regarding students' opportunities to develop awareness of how food influences health. Food literacy in HE includes disciplinary learning of specific knowledge and skills. Teaching HE is a multidisciplinary task, in which a number of disciplines are involved. The article examines what each vision refers to and what overarching purpose is expected to motivate a student to learn and to develop in a specific direction. Each vision therefore provides altered constructions of educational orientation in terms of meaning-making.

**Keywords:** Health, food, Food Literacy, Scientific Literacy, Education

## EMMA OLJANS

*Lektor i utbildningsvetenskap*

*Institutionen för rörelse, kultur och samhälle*

*GIH, Gymnastik- och idrottshögskolan*

*E-post: emma.oljans@gih.se*

*Affilierad forskare vid SWEDES, Forskning och utbildning inom lärande för hållbar utveckling och global hälsa*

*Institutionen för kvinnor och barns hälsa*

*Uppsala Universitet*

*E-post: emma.oljans@kbh.uu.se*

## INLEDNING

Barn socialiseras tidigt in i olika sätt att tänka kring mat och måltider (Lupton 1996, 1994). Detta inkluderar vad som är acceptabelt att äta, enligt de värden och normer som dominerar inom specifika sammanhang (Fischler, 1980; Mennell, Murcott & van Otterloo, 1998). Synen på mat och ätande är kopplad till dess kontext och därför är kunskap om mat, måltider och dessas inverkan på människors välbefinnande inte ett på förhand givet innehåll. Det finns många olika perspektiv på mat och dess betydelse för hälsa. Exempelvis på vad, var och hur vi äter och dess sociokulturella, miljömässiga, utbildningsmässiga, ekonomiska och hälsomässiga koppling och konsekvenser. Ur denna diskussion har termen *Food Literacy* (matkunnighet) etablerats för att erkänna och problematisera den breda roll mat och ätande har i våra liv, samt den egenmakt (empowerment) som ofta tillkommer i diskussionen om eftersträvarvärda matval (Vidgens, 2016).

Hem- och konsumentkunskap (HK) är det enda ämnet i grundskolan där eleverna har möjlighet att lära sig att laga mat; detta gäller både i en nationell och en internationell kontext (Benn, 2014; Hjälmeskog, 2000; Ronto et al., 2017; Pendergast, 2012). Ett av HK-ämnets syften är att eleverna ska lära sig se samband mellan mat och hälsa (Skolverket, 2011). Vidare har HK i uppdrag att ge elever förutsättning att utveckla sin förmåga att planera och tillaga mat och måltider för olika situationer och sammanhang (Skolverket, 2011). Föreskrifterna om vad som anses vara betydelsefull kunskap inom området har dock varierat över tid (Oljans et al., 2018). Således är det relevant att i föreliggande artikel studera undervisningsinnehållet beträffande mat och hälsa närmare. Hur resonerar grundskolelärare i ämnet hem- och konsumentkunskap (HK) om sin undervisning beträffande matens betydelse för hälsa? Detta undersöktes via analys av lärares tal om mål och innehåll för food literacy, vilket innefattar kunskaper och förmågor som rör mat, måltider, matlagning och hälsa på olika sätt i undervisningen om mat och hälsa i HK. Undervisningsinnehåll om mat och hälsa beskrivs, med andra ord, i termer av begreppet food literacy i föreliggande artikel.

Lärare förväntas planera, förbereda och genomföra sin undervisning med stöd i läroplan och kursplan. Eftersom det är omöjligt att täcka samtliga delar av kursplanen inom ramen för en lektion måste undervisningen baseras på ett urval av undervisningsinnehåll. Lärares val av innehåll inkluderar alltid vissa värderingar som avgör vad som anses möjligt att göra inom ramen för undervisningen i ämnet (Englund, 2007; Östman, 1995). I föreliggande artikel blir lärares olika val av undervisningsinnehåll relevant att problematisera. Vad som lyfts fram som relevant kunskap skapar olika förutsättningar för att lära om kunskapsinnehållet i fråga (Englund, 1997).

Exempelvis kan ett centralt innehåll som handlar om mat och hälsa i kursplanen för HK bygga på en naturvetenskaplig tradition där näringslära är dominant. Alternativt kan läraren exemplifiera ett mer holistiskt perspektiv på mat och hälsa, där undervisningen ämnar utveckla elevens medvetenhet beträffande matproduktionens negativa inverkan på klimatet och vår ekologiska hälsa (Oljans et al., 2018). Samma innehåll, i detta fall matens betydelse för hälsa, kan således få olika betydelse i skilda undervisningssituationer, vilket, enligt Englund (1992, 1997), kan få potentiella konsekvenser för elevens lärande. Beroende på vilka val läraren gör, ges eleverna möjlighet att lära sig olika saker om mat och hälsa. En central utgångspunkt i föreliggande artikel är således att undervisning om matens betydelse för hälsa i HK inte inkluderar ett på förhand givet innehåll, utan detta konstrueras i relation till undervisningens sammanhang och de val läraren gör.

Syftet med föreliggande studie är att analysera och diskutera lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa i HK.

## Food literacy som benämning för matrelaterat kunnande

Vad menas då med kunskap om matens betydelse för hälsa? Begreppet Food Literacy<sup>1</sup> används för att tala om vissa specifika kunskaper, och beroende på vad som anses vara viktigt beträffande mat och hälsa får begreppet olika innebörd: exempelvis förekommer begreppet ”nutrition literacy” och i denna specifika definition finns ett uttalat fokus på matens näringsmässiga innehåll (Velardo, 2015, 2017). En del forskare menar att ohälsosamma matvanor delvis är resultatet av bristfällig food/nutrition literacy (McGowan et al., 2016; Garcia et al., 2016). Food literacy som begrepp är omfattande (Truman et al. 2017) och innefattar en mängd olika kunskaper och förmågor som rör mat, måltider, matlagning och hälsa på olika sätt (Vidgen, 2016; Vidgen & Gallegos, 2014; Begler & Vidgen, 2016; Azevedo et al., 2017; Gréa Krause et al., 2018; Palumbo et al., 2017; Brooks & Begley, 2014; Nowak et al., 2012; Pendergast & Dewhurst, 2012). För att få en tydligare bild av vad begreppet food literacy kan innefatta vänder jag mig till en översiktsartikel skriven av Truman et al., (2017). I denna forskningsöversikt, innefattande 38 forskningsartiklar, granskar Truman et al., (2017) definitionen av begreppet food literacy via en tematisk analys. Av analysen framgår att en majoritet av definitionerna av food literacy betonar förvärvet av kritisk kunskap kopplat till frågor om hämtande av information samt att kunna värdera matrelaterad information. Ett fåtal artiklar betonar funktionell kunskap (färdigheter och förmågor att göra val), medan definitionen i vissa artiklar betonar båda dessa perspektiv. Truman (2017) påvisar att i majoriteten av studierna beskrivs food literacy utifrån ett kunskapsrelaterat perspektiv, det vill säga *vad* man ska kunna om mat och hälsa, samtidigt som endast ett fåtal artiklar adresserar *hur* denna kunskap ska omsättas i handling för att på så vis förbättra individens hälsotillstånd (Truman et al., 2017). Vad som således diskuteras i översikten är främst kunskaper om *vad* food literacy är. De visar här på en trend mot ett utökat fokus, ”away from a “health literacy” lens focused on the individual, and towards a critical food studies lens that incorporates broader critical contexts” en kritisk kontext innefattas av att kunna kritiskt granska och värdera olika val och dess innebörd (Truman et al. 2017, s. 370).

Truman et al. (2017) identifierar sex olika teman beträffande innebörden av begreppet food literacy. Dessa teman är: 1) färdigheter och beteenden, vilket innefattar att bemästra olika metoder och tekniker kopplat till mathantering och matlagning; 2) val av mat relativt till hälsa, vilket innefattar förmågor att göra informerade val kring matanvändning; 3) kultur, vilket innefattar samhälleliga aspekter av mat; 4) kunskap, vilket innefattar förmågan att förstå och söka information om mat (dvs. näringslära); 5) känslor, vilket innefattar hur individen påverkas av attityder och motivation kopplat till mat; 6) livsmedelssystem, vilket innefattar förståelse för livsmedelssystemens komplexitet (dvs. miljöpåverkan, matsvinn).

Truman et al. (2017) förordar multipla definitioner som kan inkludera många underteman och menar att detta skulle ”allow for differentiated study design and intervention implementation that examine different

---

<sup>1</sup> Definition av literacy: förmågan att använda text i olika situationer och sammanhang. Detta innefattar förmågan att gå mellan text och omvärld för att förstå hur realiteter skapas och vad detta innebär i en specifik kontext (Lundqvist et al. 2013).

domains of food literacy to measure proficiency” (s. 370). Det som diskuteras i mindre utsträckning är *varför* dessa olika teman inom food literacy är relevanta. Jag menar att det via analys går att problematisera teman inom food literacy som undervisningsinnehåll, och dess relation till kunnsande via fokus på mål med undervisning.

Food literacy som begrepp förekommer även inom diskussioner om HK-undervisning (se exempelvis Pendergast et. al., 2011, Benn, 2014), dock utan en enhetlig definition. Exempelvis benämns recept-literacy, vilket problematiserar hur ett recept är utformat och att vissa innehållsliga begrepp i receptet tas för givna (Brunosson et al., 2014). Likaså diskuteras utvecklingen av olika food literacy-modeller (Pendergast et. al., 2011; Slater, 2013; Colatruglio & Slater, 2014; Benn, 2014, Bohm et al., 2015). En av dem är Bohm et al., (2015) som har utvecklat en kritisk food literacy-modell för att synliggöra diskurser om köttkonsumtion i HK-undervisningen. Bohm (2015) uppmärksammar hur olika teman eller aspekter av food literacy kan leda till motsättningar i undervisningssammanhang, då det som anses vara bra för kroppen och/eller miljön inte nödvändigtvis sammanfaller med elevers (eller för den delen lärares) smak eller kultur. Dessa teman innefattar *identitet*, *bekvämlighet* och *ansvarstagande* och beskrivs i enlighet med Belasco's culinary triangle of contradictions (2008). Bohms studie synliggör således även hur kulturella och sociala preferenser innefattar olika sensoriska upplevelser beträffande kött och vegetarisk kost (Bohm et al., 2015). Även Nanayakkara et al. (2017) synliggör att undervisning med fokus på food literacy kan variera beträffande innehåll. Studien visar att majoriteten av HK-lärare framhöll nutrition literacy som specifikt relevant kunskap att lära inom ramen för HK-ämnet (Nanayakkara et al., 2017). Likaså i Sadeghovah et al., (2017) studie tillskrivs vissa aspekter av food literacy extra relevans. Bland annat betonas aspekter av människans välbefinnande, hållbar utveckling och djurrättsskydd som en del av det beskrivna innehållet av food literacy (Sadeghovah et al. 2017). Som ovan visat kan innebörden av begreppet food literacy i en undervisningskontext variera stort och således få olika innebörd beroende på vad som inkluderas i begreppet och vad som exkluderas.

## Scientific literacy: didaktiskt verktyg för att synliggöra övergripande mål i undervisning

Den didaktiska forskningen inom skolämnen i de naturorienterade ämnena (NO) har kommit långt och har utvecklat ett analysverktyg vid namn scientific literacy (SL) för att analysera övergripande mål i undervisning. Även om SL utvecklats för NO-undervisning är den möjlig och relevant att applicera på HK-undervisning, då verktyget problematiserar ett didaktiskt innehåll via fokus på vad, hur och varför elever bör lära sig ett kunskapsinnehåll i relation till lärarens mål och vision med undervisningsinnehållet i fråga. Detta är relevant för didaktisk forskning generellt och sträcker sig således utanför det NO-vetenskapliga fältet. Således kan analysverktyg inom SL öppna upp möjligheten att föra diskussioner bortom *vad* food literacy innefattar till fokus på frågor som även inkluderar *varför* ett undervisningsinnehåll är av relevans. I föreliggande artikel utförs analysen med inspiration från scientific literacy (SL). I analysavsnittet som följer tar jag utgångspunkt i hur Roberts (2007) ser på SL och på den vidareutveckling som utformats av Zeidler & Sadler, (2011). Jag anpassar sedan analysverktyget till food literacy. Därefter presenterar jag mitt material närmare, för att sedan övergå till undersökningens resultat. Att tillämpa SL i en HK-kontext blir således ett didaktiskt relevant angreppssätt i föreliggande artikel. Att lära sig exempelvis naturvetenskap, eller hem- och konsumentkunskap, handlar inte bara om att lära sig ett faktainnehåll, utan lärandet innefattar även socialisation, det vill säga att lära sig praktikens regler, normer och specifika

förhållningssätt till kunskap (se Abd-el-Khalick, 2005; Lundqvist, 2009; Lundqvist & Lidar, 2013). Ett undervisningsinnehåll kan vara moraliskt och epistemologiskt till sin karaktär, där både kunskap, normer och värden får betydelse för meningsskapandet (Roberts 1982; Roberts & Östman, 1998; Östman, 1995). Det handlar således inte om huruvida eleven ska lära sig vetenskap eller inte, utan snarare om vad eleven förväntas använda sin kunskap till. Scientific literacy erbjuder ett sätt att analysera och diskutera undervisningens mål och innehåll. Denna typ av analys används för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik genom att identifiera mönster och regelbundenhet i språkanvändning (se exempelvis Almqvist & Lundqvist, 2013).

## TEORETISK UTGÅNGSPUNKT FÖR ANALYS

I sin analys av forskning om scientific literacy (SL) utskiljer Roberts (2007) två riktningar som undervisningen kan ta, två visioner: vision I och vision II. Respektive vision ger orientering för undervisningen. En av fördelarna med att analysera ett undervisningsinnehåll med hjälp av visioner inom SL är att det går att synliggöra och diskutera konsekvenserna för undervisningspraktiken. Via vision I eller II illustreras olika visioner med undervisningen och därmed olika förutsättningar för elever att lära om naturvetenskap. Roberts (2007) skiljer på om naturvetenskap i skolan ska vara en introduktion till den vetenskapliga begreppsapparaten för att hjälpa eleverna att förstå begrepp, lagar och teorier (ofta benämnd vision I), eller om naturvetenskap i skolan ska vara en arena där vardagliga problem av naturvetenskaplig karaktär ska hanteras med hjälp av nämnda begreppsapparat bestående av naturvetenskapliga begrepp, lagar och teorier (vision II). Inom vision II framhålls att utbildningen förutom ämneskunskaper måste inkludera kunskaper och färdigheter som medför att eleverna lär sig tillämpa naturvetenskapliga kunskaper i vardagliga sammanhang (Roberts, 2007).

På senare år har mer avancerade former av vision II föreslagits (jfr Sjöström & Eilks, 2018). Bland annat har Zeidler och Sadler (2011) vidareutvecklat modellen utifrån en vilja att synliggöra att de vardagliga problemen kan vara av olika art och därmed markera de moralpolitiska aspekterna. De menar att vision II bör delas upp i två olika visioner för att på så vis kunna synliggöra frågor av politiska och moraliska dimensioner som berör exempelvis hälsa, jämlikhet och hållbar utveckling. Zeidler och Sadler har delat upp vision II i vision IIa, som innefattar kunskap för att lösa vardagliga problem, och vision IIb, som innefattar kunskap för att hantera frågor där det krävs en förmåga att värdera olika alternativ i relation till frågor av moralisk-politisk karaktär.

Baserat på Zeidler och Sadlers (2011) analysverktyg, visas nedan verktyget som har använts för analys av food literacy. Det innebär att begrepp, lagar och teorier och/eller kunskaper och färdigheter analyseras inom ramen för kunskapsinnehållet matens betydelse för hälsa. Verktyget består av tre visioner eftersom vision II har delats upp i vision IIa och vision IIb. I denna studie används dessa visioner för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik genom att identifiera mönster och regelbundenhet i språkanvändning, vilket således skapar möjlighet att analysera och diskutera lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa i HK.

Tabell 1: Analysverktyg gällande visioner av food literacy

Benämning av visionen	Analyskriterier
Vision I	Att eleven ska lära sig en kunskapstradition som innefattar grundläggande begrepp, lagar och teorier och/eller kunskaper och färdigheter om matens betydelse för hälsa.

<b>Vision IIa</b>	Att eleven ska lära sig att tillämpa kunskap på praktiska och tekniska frågor i vardagen. Att hen med utgångspunkt i ett vardagligt problem ska kunna tillämpa sin kunskap och färdighet för att finna lösningar. Här räcker det inte att endast förstå det problem hen ställs inför, utan det krävs även ett resonemang och praktiskt kunnande för att kunna hantera och lösa problemet i fråga.
<b>Vision IIb</b>	Att eleven ska lära sig att tillämpa kunskap på moraliska och politiska frågor i vardagen. Att eleven undersöker olika alternativ och kan fatta beslut utifrån olika argument.

## MATERIAL OCH METOD

Studien har en kvalitativ forskningsdesign med fokusgruppsintervju som metod för insamling av empiriska data. Deltagarna valdes ut baserat på kriterieurval (Patton, 2002), dels utifrån deltagarnas yrke som hem- och konsumentkunskapslärare, dels utifrån geografisk närhet, en aspekt som underlättade de praktiska möjligheterna att organisera fokusgrupper. Urvalet innefattar fyra, på förhand utvalda städer. Deltagarna rekryterades via ett e-postmeddelande som skickades till HK-lärare eller rektorer som ombads vidarebefordra e-posten till undervisande HK-lärare. E-posten inkluderade information om studien samt forskningsetiska aspekter, såsom möjlighet att avbryta studien, samt en inbjudan till att delta i en fokusgruppsintervju. Intervjuerna genomfördes på sex olika geografiska platser, i närheten till fyra olika städer, för att öka deltagarnas möjlighet att kunna delta i studien. Deltagarna var vid tillfället yrkesverksamma i olika skolor inom skilda socioekonomiska upptagningsområden. Totalt tackade 36 lärare ja till att delta i studien, men på grund av praktiska omständigheter, såsom tid och plats, bokades totalt 30 lärare in att delta. Totalt genomfördes sex fokusgruppsintervjuer där 27 lärare deltog i studien. Tre personer var tvungna att avbryta samma dag som intervjuerna ägde rum.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på olika skolor efter skoltid, med undantag för en intervju som genomfördes på en universitetsinstitution. Detta gjordes eftersom platsen var den geografiskt mest lämpliga för deltagarna. Varje fokusgruppsintervju varade i 60–80 minuter. Intervjun strukturerades genom en intervjuguide som innehöll några övergripande frågor om hur och varför de bedriver undervisning om mat och hälsa. Exempelvis: Hur undervisar du om mat och hälsa? Ge exempel på situationer när hälsa ingår i undervisningen.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes och modererades av forskaren (föreliggande artikelförfattare) vilket också innebar att det var möjligt att infoga följdfrågor exempelvis för att be om förtydliganden. Fokusgrupperna ljudinspelades och transkriberades ordagrant av artikelns författare. Närvarande var även en observatör som endast tog stödanteckningar för att underlätta transkriberingsarbetet för forskaren (Wibeck, 2000).

En fördel med fokusgruppsintervjuer är att deltagarna uppmuntras att dela med sig av sina tidigare erfarenheter och utveckla sina beskrivna perspektiv ytterligare genom att inspireras av de andra deltagarna. Dessutom är det en tidsbesparande metod att samla in data från flera deltagare. Det finns även svårigheter med fokusgruppsintervjuer, ofta beträffande moderatorns roll att förmå deltagarna att föra en rik diskussion. Det är viktigt att som moderator kunna fördela ordet och således undvika risken att någon deltagare blir för dominant och tar över diskussionen (Wibeck, 2000). Ett stöd för att hantera dylika problem var en intervjuguide. Vidare riktades även uppmärksamhet på dominansförhållanden i gruppen där moderatorn (artikelförfattaren) uppmuntrade och fördelade ordet till personer som kommit till tals i mindre utsträckning.



Scientific literacy erbjuder ett sätt att analysera och diskutera undervisningens mål och innehåll. Denna typ av analys används för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik (jfr Almqvist & Lundqvist 2013) med andra ord används SL som analysverktyg för att studera vilken mening som konstrueras. Detta angreppssätt är vanligt förekommande inom exempelvis pragmatisk diskursanalys (Almqvist & Lundqvist, 2013) I en pragmatisk diskursanalys uppfattas språkets användning som ett meningserbudande, och därigenom blir relationen mellan ord och dess mening inget som på förhand kan tas för givet. Orden får sin mening i den kontext där orden används och genom de regler som styr språkbruket inom en specifik praktik. Denna typ av analys används för att identifiera meningsinnehåll i en specifik praktik genom att identifiera mönster och regelbundenhet i språkanvändning (Almqvist & Lundqvist, 2013). Här används resonemanget om olika visioner för SF för att diskutera vilket mål och innehåll som inkluderas i lärares tal om food literacy i HK. Analysen av materialet har gjorts i flera steg. Efter att alla intervjuer transkriberats har det transkriberade materialet lästs igenom flera gånger för att leta efter mönster och regelbundenhet. Mönster och regelbundenhet innebär i detta sammanhang att meningar som innefattar lärarnas beskrivningar av undervisningsinnehållen mat och hälsa har markerats med överstrykningspennor. I ett andra steg har dessa markerade utsagor av undervisningsinnehållet sorterats i relation till vad och varför eleverna bör lära sig om mat och hälsa. I detta steg utkristalliseras relationen mellan olika markerade ord och dess tillskrivna mening i undervisningen. Orden fick här sin mening i relation till den undervisningskontext de knöts till. Exempelvis om mat beskrevs likt en byggsten som stärker kroppens muskelvävnad så sorterades denna typ av mening under rubriken näringslära. Tre olika teman identifieras beroende på vilken mening som orden tillskrevs. De tre olika teman som identifierats är i) näringslära, ii) matberedning och iii) måltidssituationen. I ett tredje steg har de markerade utsagorna inom respektive tema (näringslära, matberedning, måltidssituationen) studerats ytterligare för att urskilja nyanser inom respektive tema. Detta steg görs med hjälp av de tre visionerna (vision I, vision IIa, vision IIb, se tabell 1) som analysverktyg, eller raster, i syfte att analysera och diskutera lärares tal om mål och innehåll för food literacy inom talet om de olika innehållsområdena (teman). Under detta analyssteg lästes samtliga markerade uttalanden igen inom respektive tema (näringslära, matberedning, måltidssituationen) och dessa markerade meningar sorterades sedan med hjälp av visioner för SF. Exempelvis inom tema näringslära identifieras tre olika mål med undervisningen om näringslära, med hjälp av vision I, vision IIa och vision IIb. Dessa meningar markerades och sorterades in under respektive vision. Samtliga visioner under tema näringslära innefattar en syn på mat som medel för att uppnå fysisk hälsa, men beroende på hur undervisning beträffande näringslära beskrivs tillskrivs undervisningen således olika riktning med andra ord olika mål för undervisning om näringslära.

## ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Etiska överväganden spelar en viktig roll för forskningens kvalitet och genomförande samt för hur resultat används på ett ansvarsfullt sätt. Därför har Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2017) tagits i beaktande och efterföljts under hela forskningsprocessen. Deltagarna informerades både muntligt och skriftligt om projektet vid rekryteringen samt innan fokusgrupperna inleddes. Via tydlig information i god tid gavs de möjlighet att reflektera över sitt deltagande och återkomma via e-post om de ville delta i studien. Detta betraktades som ett skriftligt samtycke till att delta i studien. Deltagarna deltog frivilligt och kunde när som helst välja att avbryta sitt deltagande. Det inspelade materialet lagrades på ett USB-minne som förvaras i ett låst och ellsäkert kassaskåp. Transkript och

resultat är anonymt kodade och avidentifierade. På så vis har strävan efter anonymitet samt god ordning i forskningsprocessen upprätthållits (Vetenskapsrådet, 2017).

## RESULTAT

Resultatet påvisar tre teman i lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa, och är namngivna enligt följande: i) näringslära, ii) matberedning och iii) måltidssituationen. Dessa teman stämmer väl in på tidigare studiers innehåll av *vad* food literacy innefattar (jfr Truman et al., 2017). Vidare påvisar resultatet i föreliggande artikel, med hjälp av det tredje analyssteget, att det även inom dessa olika teman av food literacy, går att identifiera olika mål med undervisningsinnehållet i lärares tal om respektive temat (näringslära, matberedning, måltidssituationen). Inom respektive tema av food literacy identifieras således, med hjälp av vision I, vision IIa, vision IIb, en mångfacetterad bild av lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisning.

### Tema 1: Näringslära

Undervisningen inom detta tema handlar om att eleverna ska utveckla specifika faktakunskaper i näringslära och/eller att eleverna utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt (i form av näringslära som vetenskap) ska kunna hantera vardagliga problem relaterade till matens betydelse för hälsa. Lärarna talar framför allt om näringsämnen fett, protein och kolhydrater och deras roll som kroppens byggstenar. Beroende på vision kan dock temat även förstås via ett reflekterande synsätt, där näringslära belyses ur fler perspektiv än endast kroppens fysiologiska funktion.

#### *Vision I*

Lärare som talar om undervisning inom denna kategori lägger fokus på grundläggande begrepp och kunskaper om matens betydelse för hälsa kopplade till näringslära. Här knyts kunskapen om biokemiska och fysiologiska effekter av näringsämnen samman med frågor om den energi som människor behöver för fysisk hälsa och välmående. Centralt i denna vision är att den enskilda eleven ska lära sig att navigera inom näringslära, dess språk och processer.

En lärare beskriver hur hen undervisar om mat och hälsa på följande sätt:

att eleverna förstår varför vi ska äta kolhydrater och vad kolhydrater och proteiner gör med kroppen. Om vi utesluter något så får det konsekvenser. Vad händer om jag får järnbrist!? Vad får det för konsekvenser!? Jo, vi blir trötta (Anna).

Lärare som talar om undervisning inom denna kategori talar om fördjupade kunskaper inom nutrition, såsom kostens betydelse för fysisk prestation. Lärarna talar om vikten av att förstå hur kostsammansättning och vätskeintag påverkar kroppens prestation och återhämtning. Inom denna vision ses kroppen som ett objekt, likt en maskin som behöver bränsle för att fungera optimalt. Här antas motivet för att lära sig näringslära vara självklart, eftersom näring ses som ett kraftfullt instrument för att undervisa om elevens möjligheter att utveckla medvetenhet om kostsammansättningens inverkan på kroppens prestationsförmåga. Vetenskapens epistemologiska grund behöver inte problematiseras. Flera lärare hänvisar till de svenska näringsrekommendationerna och menar att det rätta sättet att lära och leva är i enlighet med de

kostråd som dessa rekommendationer innefattar. Näringslära i detta avseende baseras på en naturvetenskaplig hållning där eleven förväntas lära sig grundläggande kunskaper och färdigheter i näringslära och att tänka likt en nutritionist och använda naturvetenskapliga sätt att resonera.

### *Vision IIa*

Lärare som talar om undervisning enligt vision IIa börjar med ett problem av praktisk karaktär och tar hjälp av näringslära för att lösa detta problem. De uttrycker att det är ett problem att elever äter onyttigt, exempelvis att de utifrån de på näringslära baserade näringsrekommendationerna äter för lite frukt och grönt och ofta väljer att hoppa över grönsaker i matsalen. Lärarna talar om utmaningen att få eleverna att alltid inkludera grönsaker i sin kost. Ett sätt att hantera detta är enligt lärarna att nöta in ”tallriksmodellen”, med förhoppning om att dess budskap blir en självklar rutin som innebär att eleverna alltid inkluderar grönsaker i sin kost.

I matkön i matsalen kan de komma och säga ”titta vad jag har” och så visar de stolt upp att de valt att inkludera grönsaker på tallriken (Fia).

Ytterligare en lärare instämmer i samtalet och tillägger:

Eller också blir det ”du gick förbi grönsakerna nu! – oj då...”, så det är en stor mission detta (Lena).

Citaten visar först och främst exempel på förekomsten av sådana vardagliga problem som lärare nämner att de försöker lösa med hjälp av ökade kunskaper inom näringslära. Eleverna ska lära sig att äta nyttigare i sitt vardagliga liv, det vill säga använda de kunskaper som återfinns inom vision IIa. Det räcker alltså inte med att eleven känner till att grönsaker är nyttiga, de måste även applicera denna kunskap i sin vardagliga kontext.

### *Vision IIb*

Denna vision avser att kunna värdera olika alternativ och att med hjälp av kunskap kritiskt kunna granska och argumentera för val som har moraliskt-politiska aspekter. Detta förhållningssätt öppnar upp för ett pluralistiskt resonemang om näring ur olika perspektiv. I stället för att endast fokusera på mått för näringsinnehåll kan man belysa matvanor kopplade till livsstil ur ett samhällsperspektiv. Maten ska vara näringsriktigt korrekt sammansatt men samtidigt ses ur ett annat perspektiv.

Ja, om de får planera en egen måltid då kan jag fråga dem; Är det här en bra, nyttig måltid? Vad har du för underlag till det? Har de då tallriksmodellen, så är det efter säsong? Är det kanske Fairtrade märket på livsmedlen, då har du ju tänkt lite längre. Då är det bra för andra människor också. Så det går ju att ha många perspektiv på det. Men då måste de ju ha lite faktakunskaper för att kunna göra valen (Annika).

Citatet ovan är intressant ur flera aspekter. Det visar först och främst exempel på förekomsten av sådana val med moralisk-politiska aspekter, vilket har varit återkommande i det empiriska materialet. Vidare visar citatet exempel på de problem som matkonsumtion ställer oss inför. Våra livsmedel påverkar miljön både direkt och indirekt inom livsmedelsproduktionskedjan. Det är stor skillnad mellan olika livsmedels miljöpåverkan. En säsongsbetonad tallriksmodell kan synliggöra ett ställningstagande för att belysa hur ytterligare dimensioner av en näringsrik tallrik kan vara en klimatsmart måltid. Således är det inte, inom denna vision, tillräckligt med vetenskaplig kunskap om nutrition för att planera en näringsriktig måltid, utan en sådan tillämpning kräver också att man

kan värdera olika alternativ, vilket innefattar ett moralisk-politiskt ställningstagande. Att välja ett livsmedel med Fairtrade-certifiering blir i detta resonemang ett ställningstagande.

## Tema 2. Matberedning

Undervisningen inom detta tema handlar om att eleverna ska lära sig, och vidare utveckla, hantverksskicklighet inom matlagningens område via en typ av processtekniska frågor inom matlagningshantverket som berör allt från hur metoden eller processen påverkar livsmedlets kvalitet och hållbarhet till tekniska val och frågor om dess energiförbrukning som kan kopplas till resursslöseri.

### *Vision I*

Lärare som talar om undervisning inom denna kategori lägger fokus på grundläggande begrepp, kunskaper och färdigheter i matberedning. Det finns vissa tekniker och verktyg som framhävs som bäst lämpade för det önskade resultatet och eleven förväntas behärska vissa tekniska färdigheter likt en professionell kock. Fakta kan handla om exempelvis konsistensgivare (potatismjöl, vetemjöl, gelatin och pektin), inklusive kunskap om när och hur de ska användas och appliceras för att undvika klumpar i till exempel en sås.

En lärare beskriver undervisningen enligt följande:

man ger dem redskapen för att ta ett recept och läsa recept och metoder. Man gör saker och ting i en viss ordning (Malin).

Inom denna vision hänvisar lärare till grundläggande kunskaper, färdigheter och metoder som innefattar att kunna tyda ett recept, förstå dess begrepp samt kunna följa de olika steg och matlagningstekniker som receptet innefattar.

En annan lärare beskriver det på följande sätt.

Ja, alltså hur man gör det. Hur bra man gör det. Hur skicklig man är i hantverket. Hur skicklig man är på att överföra kunskap i handling (Karin).

Sammantaget är det en process att lära sig de praktiska färdigheter som innefattar hantverksskickligheten i matlagningens olika steg. Det finns ett rätt och eftersträvansvärt sätt.

### *Vision IIa*

Denna undervisning börjar med ett problem av praktisk karaktär och tar hjälp av vetenskapen för att lösa detta problem. Lärare uttrycker att det är ett problem att elever föredrar vissa helfabrikat i stället för egengjorda alternativ, exempelvis när det gäller köttbullar. Att äta hemlagad mat är enligt lärarna ett bättre alternativ. Ett sätt att få eleverna att äta mer hemlagat är att lära sig det praktiska hantverket för att uppnå förväntat resultat.

I nedanstående exempel synliggörs hur färdigheter behövs för att kunna lösa praktiska och vardagliga problem.

Löken i köttbullar är rent hantverksmässigt för svårt. Löken blir för stora bitar och då håller inte köttbullarna ihop (Pia).

Elevens tekniska förmåga att hacka lök påverkar det färdiga resultatet, då för stora lökbitar i smeten gör att köttbullen faller sönder i stekpannan. Det är en utmaning att få samma karaktär och struktur som de fabrikstillverkade alternativen. Läraren vill att eleven ska lyckas och därmed får positiva matlagningssupplevelser. Följaktligen är det viktigt att utveckla de tekniska färdigheterna i matlagning och lära sig att tillämpa kunskap och hantverksskicklighet på praktiska och tekniska frågor i vardagen. En annan lärare beskriver det så att utmaningen ligger i att eleverna ska lära sig

att laga bra praktiskt enkel vardagsmat, så att man klarar sig för resten av ert [sitt] liv  
(Siv).

### *Vision IIb*

Kunskaper inom matberedning innefattar inte bara själva matlagningstekniken utan även livsmedelshantering, från början till slut. Inom denna vision ska eleverna kunna värdera olika alternativ och med hjälp av ämnesspecifik kunskap kunna kritiskt granska och argumentera för val av moralisk-politisk karaktär. Denna vision öppnar upp för ett pluralistiskt resonemang där eleven ska utvärdera sina beslut och handlingar utifrån förståelsen av att hans val har konsekvenser. En lärare beskriver en situation där hen försöker få en elev att argumentera och reflektera över sitt val av livsmedelshantering under pågående lektion.

Elev: Jag har aldrig slängt en halv lök!

Lärare: Nej, men jag såg just en plåtburk åka ner i soporna (Berit).

Att matavfall är ett problem och bör minimeras tycks ingå i elevens resonemang om livsmedelshantering, då sparandet av oanvända lökhalvor efterföljs; de kan användas av andra elever eller vid senare matlagningstillfällen. Ovanstående citat visar emellertid att det inte är tillräckligt med vetenskaplig kunskap om hantering av själva livsmedlet i sig (löken) inom denna vision, utan metoder, tekniker och de förpackningar som livsmedlet förvarats i under hela mathanteringsprocessen ska ingå. Matsvinn är en del av det moralisk-politiska problemet och materialåtervinning är ytterligare en dimension av detta matrelaterade problem. Citatet illustrerar en vision inom vilken läraren strävar efter att inkludera resursbegreppet på ett mångfasetterat sätt.

Visionen innefattar att ge eleven möjlighet att tillämpa ämnesrelaterad kunskap på moraliska och politiska frågor i vardagen. Som visats inbegriper detta välgrundade val i vardagliga aktiviteter gällande resurshushållning. I detta resonemang ses även materialåtervinning som ett sätt för eleven att ta ställning. Ett ställningstagande av värderande karaktär då en sorterad plåtburk innebär energibesparing som visar på hänsyn och respekt för en hållbar livsstil.

## Tema 3. Måltidssituationen

Fokus för detta tema är frågor som rör sociala och kulturella perspektiv på människors matvanor, vilket innefattar kunskaper om individuellt ätande i relation till sociala strukturer och kulturell tillhörighet. I detta resonemang förväntas eleven resonera med kostsociologiska inslag som bland annat innefattar hur man bör bete sig i ett specifikt matsammanhang.

### *Vision I*

Lärare som talar om undervisning inom denna vision lägger fokus på grundläggande begrepp gällande mattraditioner. Det handlar om grundläggande kunskaper och färdigheter gällande

exempelvis ett specifikt firande. I nedanstående exempel lyfts ett svenskt julfirande fram. Det finns då särskilda recept och tillhörande traditioner som är kopplade till denna specifika matkultur.

Ja, som att göra ett traditionellt firande. Vi har exempelvis julfirande. Att man då lagar många maträtter och sen sitter man ner och äter ganska mycket och länge. Att sitta ner till snyggt dukade långbord med servettbrytningar (Hanna).

Här kretsar undervisningen kring den sociala händelsen av ett julbord (smörgåsbord<sup>2</sup>). Denna undervisning innefattar en uppsättning grundläggande fakta, metoder, färdigheter och regler att förhålla sig till, såsom vad, hur och när man ska äta. Med ett traditionellt svenskt julbord följer en uppsättning sociala och estetiska regler som läraren undervisar om.

Dessa fakta inkluderar även regler gällande dukningen. Eleverna förväntas sitta vid ett gemensamt långbord som är ”snyggt” dukat och där servetter har vikts enligt specifika instruktioner för önskat estetiskt resultat.

### *Vision IIa*

Tom kategori. Vid analysen framkom inga exempel i enlighet med vision IIa.

### *Vision IIb*

Inom denna vision ska eleverna kunna värdera olika alternativ med hjälp av kunskap och kunna kritiskt granska och argumentera för val utifrån moralisk-politiska aspekter. Beskrivningen som följer är ett exempel på när lärare försöker fånga den psykosociala aspekten av måltiden.

När du slänger dig över all mat, i stället för att bjuda din kompis, hur påverkar det hur man mår här inne? Alltså mycket så är det, och kanske inte så mycket maten då. Utan det är mer omkring maten och måltiden (Moa).

Ett moraliskt problem i relation till måltidssituationen presenteras här. Flera respondenter har på liknande sätt som ovan citerad lärare framhållit att det inte alltid är lätt att undervisa om den sociala samvaro som måltidssituationen kan symbolisera. Hur kan då den citerade lärarens strategi förstås? Den beskrivna undervisningen kan här ses som en fingervisning åt eleven, likt en ”mental kullerbytta” som en lärare uttryckte det, för att få eleven att kritiskt granska och använda sina sociala färdigheter för att lösa detta moraliska problem som innefattar solidaritet vid måltidssituationen.

## Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan vi se att resultatet innefattar tre teman inom lärares tal om mål och innehåll för food literacy i undervisningen om mat och hälsa i HK. Dessa teman; i) näring, ii) matberedning, iii) måltidssituationen, representerar olika aspekter av disciplinära färdigheter (sätt att veta eller kunna). Inom respektive tema identifieras olika aspekter av disciplinära färdigheter. Detta synliggörs via Visioner. Lärares tal om undervisning inom Vision I innebär att eleven ska, genom undervisningen, introduceras i den vetenskapliga disciplinens grundläggande fakta och färdigheter. Vidare visar resultatet att lärares tal inom Vision IIa innebär att eleven ska lära sig att använda

---

<sup>2</sup> Ett smörgåsbord är en typ av svensk festmåltid som serveras i buffé-form. Olika traditionella maträtter, varma som kalla, placeras på ett bord. De kalla rätterna bör ätas först. Det är även vanligt att äta särskilda livsmedel i kombination: sill äts vanligtvis med kokt potatis etc. (Metzger 2009).

kunskapen för att kunna hantera olika vardagliga problem och ställningstaganden. Lärares tal om undervisning inom Vision IIb innefattar kunskap som fordras för att hantera frågor där det krävs en förmåga att värdera olika alternativ i relation till frågor av moralisk-politisk karaktär. Resultaten visar att lärarna talar om olika slags kunskaper och specifika färdigheter, vilket innebär att olika konstruktionen av food literacy existerar i lärarnas tal om mat och hälsa. I föreliggande studie problematiseras identifierade teman av food literacy, via analys av visioner med undervisning. Analysen synliggör således inte bara *vad* food literacy anses innefatta utan synliggör även konstruktioner av *varför* undervisningsinnehåll anses relevant att kunna. Olika konstruktioner av food literacy synliggörs således i relation till mål med undervisningen. Dessa mål är kontextbunden och måste förstås i relation till sitt didaktiska sammanhang. Nedanstående tabell sammanfattar resultatet och kan också förstås som ett didaktiskt verktyg för att diskutera food literacy i hem- och konsumentkunskapsutbildning.

Tabell 2. Sammanfattning av resultat.

Vad Varför	Innehållsteman om matens betydelse för hälsa		
	Näringslära	Matberedning	Måltidssituationen
Vision I Lära sig en kunskapstradition som innefattar disciplinens grundläggande kunskaper och färdigheter	Behärska grundläggande begrepp, processer och färdigheter gällande näringslära. Kunna resonera och agera likt en nutritionist.	Behärska grundläggande begrepp, processer och färdigheter gällande matberedning. Kunna agera likt en kock där hantverksskickligheten står i fokus.	Behärska grundläggande begrepp, processer och färdigheter gällande måltidssituationen. Kunna resonera med kostsociologiska inslag.
Vision IIa Med utgångspunkt i ett vardagligt problem kunna tillämpa sin kunskap och färdighet för att finna lösningar.	Vardagliga problem av praktisk karaktär gällande näringslära löses via tillämpning av kunskap för att uppnå näringsriktig matkonsumtion.	Vardagliga problem av praktisk karaktär gällande matberedning löses via tillämpning av process- och livsmedelstekniska färdigheter inom matlagningshantverket för att uppnå önskat resultat.	Återfann inget empiriskt material för denna potentiella kategori.
Vision IIb Tillämpning av vetenskap på moralisk-politiska problem. Innefattar förmåga att värdera olika åsikter och alternativ, samt kunna fatta beslut utifrån värderade argument.	Kunna lösa ett moralisk-politiskt problem gällande näringslära. Genom reflektion ha förmågan att agera och synliggöra ställningstaganden för olika dimensioner av en näringsrik måltid.	Med hjälp av kunskap kunna kritiskt granska och argumentera för val av moralisk-politiska aspekter. Visa på insikt i hur produkter och processer gällande mathantering påverkar omgivningen, såväl som att kunna utvärdera sina beslut och handlingar utifrån förståelsen av att ens val har konsekvenser.	Utifrån ett reflekterande förhållningssätt kunna argumentera för sitt beteende i relation till värden och värderingar som är kopplade till måltidssituationen, samt kunna tillämpa sina färdigheter och kunskaper om måltidssituationen som ett komplext socialt fenomen.

## DISKUSSION

I artikeln har analysverktyget för SL använts för att analysera och diskutera food literacy i undervisning om mat och hälsa (se tabell 1). Genom att applicera denna analytiska begreppsapparat

är det möjligt att diskutera företeelser som tidigare inte synliggjorts inom detta specifika fält av food literacy då både perspektiv beträffande *vad* och *varför* kunnande om mat och hälsa sätts i relation till lärarens mål med undervisningen.

I analysen framkommer att lärarna talar om food literacy som 1) näringslära, 2) matberedning och 3) måltidssituationen (se tabell 2). Detta kan jämföras med Vidgens & Gallegos (2014) modell av food literacy, innefattande kategorier: 1) att kunna planera och arrangera inför måltider; 2) att kunna välja livsmedel av god kvalitet; 3) att kunna bearbeta och tillaga en fullvärdig måltid; 4) att förstå måltidens och ätandets innebörd för välbefinnandet). Vidgens & Gallegos (2014) teman har stora likheter med de teman som framkom i föreliggande studie.

Det som främst skiljer sig åt är att föreliggande studie tar ett steg längre och även problematiserar identifierade teman av food literacy, via analys av visioner med undervisning. Resultatet visar att olika konstruktioner av food literacy kan identifieras i lärares tal om mål och innehåll i undervisning om mat och hälsa. Således har föreliggande studie påvisat att uttalade teman av food literacy inte nödvändigtvis innefattar ett på förhand givet innehåll inom ramen för respektive tema, utan innehåll bör problematiseras i relation till lärarens mål med undervisningen för att få en mer nyanserad beskrivning av olika konstruktioner av food literacy. Detta är ett relevant bidrag till food literacydebatten och understryker samtidigt vikten av didaktisk reflektion av undervisningsinnehåll beträffande mat och hälsa. Detta resultat går i linje med vad Truman et al. (2017) efterfrågar, nämligen fler studier som synliggöra och problematisera olika underteman av food literacy i undervisning. Detta är viktigt inte minst för att olika teman inte nödvändigtvis kompletterar varandra. Exempelvis visar Bohm (2015) hur olika kategorier inom food literacy kan framstå som motstridiga i HK-undervisningen. Hon talar om att sådant som anses vara bra för kroppen att äta eller bra att äta med tanke på miljön inte nödvändigtvis sammanfaller med elevers (eller för den delen lärares) smak eller kultur och därför väljs bort.

Resultatet i föreliggande studie visar att lärarna talar både om kritisk kunskap och om funktionell kunskap. Innehållsliga teman av food literacy svarar på *vad* elever ska lära sig, och *varför* detta anses vara relevant att kunnande. När lärare talar om ett tema av food literacy (näringslära, matberedning, måltidssituationen) uttalas olika synsätt av *vad* och *varför* detta är relevant i undervisningen beroende på vision. Ett till synes homogent innehållsligt tema för food literacy som exempelvis *näringslära* beskrivs olika beroende på vision, och skapar således olika möjligheter för elever att lära sig om näringslära. Betänk situationen att tre lärare på tre olika skolor ska undervisa om näringslära nästkommande lektion. Lärare ett framhåller fakta om fett som förser kroppen med essentiella fettsyror och belyser hur fettsyror påverkar en rad funktioner i kroppen. Lärare två fokuserar hur olika fetter kan tillämpas i vardagliga situationer. Exempelvis hur vi genom att mixa matolja, kryddor och äppelcidervinäger kan skapa en hälsosam komponent till middagens råkostsallad. Lärare tre synliggör tre olika produkter av matfett. Exempelvis smör, rapsolja och ett bordsmargarin som är gjort på palmolja. Produkterna problematiseras i relation till olika val, samt hur dessa val kan påverka vår (och andras) hälsa på olika vis. Tre lärare på tre olika skolor undervisar i näringslära, men beroende på vilket klassrum eleven befinner sig i så skapas olika förutsättningar att lära sig *vad* och *varför* näringslära blir viktigt att kunna. Trots om lärare talar om samma tema, *näringslära* kan de ha olika mål beträffande *vad* och *varför* elever ska lära sig näringslära på lektionen. Med andra ord konstrueras food literacy beträffande näringslära på olika vis beroende på syfte. Det kan handla om att eleverna ska lära sig näringslärans begrepp, processer och regler (vision I), om att eleverna



ska lära sig att tillämpa dessa i vardagliga situationer (vision IIa) eller att eleverna med stöd i kunskap i näringslära ska kunna värdera olika alternativ och ta ställning (vision IIb).

Det resultat som Truman et al. (2017) publicerat innefattar sex olika teman för food literacy. Av dessa teman återfinns likheter med temat som Truman döpt till *färdigheter och beteenden* och *mat och hälsa*. Dessa teman har vissa likheter med temat *matberedning* i föreliggande artikel. De överensstämmer så till vida att de innefattar förmågor som handlar om kunskap om livsmedel samt kunskap om att göra informerade matval. Vidare finns det en viss likhet mellan temat som Truman et al. (2017) döpt till *kultur* och temat som i föreliggande resultat som heter *måltidssituationen*. Dessa teman innefattar lärares tal om matens sociala och kulturella betydelse. Det som blir påtagligt i föreliggande artikels resultat är att även känslor ingår i måltidssituationen under vision IIb som en del av måltidens sociala värde. Temat *livsmedelssystem*, som enligt Truman et al. (2017) innefattar förståelse för livsmedelssystemets komplexitet t.ex. genom miljöpåverkan, kan enligt min analys återfinnas i både tema näringslära, i vision IIb, matberedning IIb samt måltidssituationen IIb i form av en miljöns inverkan på måltiden via en psykosocial miljöaspekt. Den största skillnaden mellan min studie och Trumans et al. (2017) är temat *kunskap* som enligt Truman specifikt innefattar näringslära. Resultaten i föreliggande studie visar att lärarna i samtliga teman av food literacy talar om olika slags kunskaper och olika specifika färdigheter som representeras via vision I, IIa och IIb.

Sammantaget bidrar resultatet i föreliggande artikel till att problematisera och synliggöra olika underteman, eller med andra ord olika konstruktioner, av food literacy även inom respektive tema för food literacy. Att analysera ett undervisningsinnehåll utifrån visioner skapar förutsättningar att se och diskutera vad HK-läraren vill att eleverna ska använda denna kunskap till. Vad i relation till varför lärare anser att elever ska lära sig detta kunnande i undervisningen. Resultatet är relevant då det synliggöra att lärare har olika syn på vilket kunnande som anses viktigt att lära beträffande mat och hälsa samt hur detta bör läras. Detta kan i sin tur få konsekvenser för undervisningspraktiken då det kan skapa olika förutsättningar för elever att lära om matens betydelse för hälsa. Enligt Englund (1997; 1998) bidrar olika kontexter, såsom epistemologiska inriktningar, till olika förutsättningar för meningsskapande processer. Detta resonemang ligger i linje med studiens resultat. Matens betydelse för hälsa är inte bara ett perspektiv format av individuella faktorer så som kostråd och autonomi utan kunskapsinnehållet kan även innefatta strukturella samhällsproblem med ojämlika livsvillkor i länder som ingår i matproduktionskedjan.

Genom att uppmärksamma hur vissa konstruktioner av undervisningsinnehållen mat och hälsa kommer till uttryck i lärares tal, skapas samtidigt insikt om avsaknaden av alternativa innehållsliga perspektiv. Exempelvis i det tredje temat, måltidssituationen, återfanns ingen empiri som överensstämde med vision IIa. Hur kan vi förstå att de intervjuade lärarna inte gett uttryck för några vardagliga problem gällande måltidssituationen? En möjlighet av många skulle vara att problematisera måltidens sociala form. Lärarna talar enbart om den gemensamma måltiden, vilken framstår som en eftersträvanvärd norm. En måltid ska ätas i gemenskap, vilket ofta också är en realitet i HK-undervisningen. Men hur ser elevernas vardagliga situation utanför skolan ut? De barn som äter måltider ensamma, faller dessa utanför ramen för "en riktig måltid"? Inkluderar inte undervisningen ensamma måltider i en vardagskontext? Detta kan uppfattas som problematiskt, givet att 1,8 miljoner av Sveriges hushåll består av ensamhushåll (SCB 2020). Om vi väljer att betrakta utbildningen likt en praktik med möjlighet att "rusta" elever med kunskap för livet så är det i hög grad motiverat att fundera på vilken verklighetsbild som reproduceras i undervisningen, samt vilka

elever som inkluderas och exkluderas i undervisningskontexten. Annorlunda uttryckt genererar detta resultat möjlighet att reflektera över vilken norm för måltiden som förmedlas i HK?

I korthet kan jag konstatera att innebörden av termen food literacy inte är given en gång för alla, utan att den i högsta grad är avhängig de politiska, moraliska och epistemologiska faktorer som råder vid en given tidpunkt i ett givet sammanhang. Genom att uppmärksamma dessa principer är det rimligt att ifrågasätta vilka aspekter av mat och hälsa som utbildningen förmedlar och vilka värden eleverna därmed förväntas fostras in i. Resultaten visar att lärarna talar om olika slags kunskaper och färdigheter som representeras via vision I, IIa och IIb, vilket innebär att olika konstruktioner av food literacy existerar i lärarnas tal om undervisning gällande matens betydelse för hälsa. Således är detta resultat ett bidrag till food literacyforskning, då det problematiserar termen food literacy som meningsskapande kunskapsinnehåll och visar på dess tvärvetenskapliga komplexitet (se tabell 2).

## REFERENSER

- Abd-el-Khalick, F. (2005). Developing deeper understandings of nature of science: The impact of a philosophy of science course on preservice teachers' views and instructional planning. *International Journal of Science Education*, 27, 15–42.
- Almqvist, J. (2005). *Learning and artefacts: On the use of information technology in educational settings*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman M., & Östman L (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati*. 17 (3): 11–24
- Azevedo Perry, E., Thomas, H., Samra, H.R., Edmonstone, S., Davidson, L., Faulkner, A., Petermann, L., Manafò, E. & Kirkpatrick, S.I. (2017). Identifying attributes of food literacy: A scoping review. *Public Health Nutrition*, 20, 2406–2415.
- Begley, A. & Vidgen, H. (2016). An overview of the use of the term food literacy. I H. Vidgen (red.). *Food literacy: Key concepts for health and education*. New York: Routledge.
- Benn, J. (2014). Food, nutrition or cooking literacy: A review of concepts and competencies regarding food education. *International Journal of Home Economics*, 7(1), 13–35.
- Belasco, W. (2008), *Food: The key concepts*. Berg Publishers, Oxford.
- Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C. & Hörnell, A. (2015). “He just has to like ham” – The centrality of meat in home and consumer studies. *Appetite*, 95, 101–112.
- Brooks, N. & Begley, A. (2014). Adolescent food literacy programs: A review of literature. *Nutrition & Dietetics*, 71 (3) 158–171.
- Brunosson, A., Brante, G., Sepp, H. & Mattsson Sydner, Y. (2014). To use a recipe – not a piece of cake: Students with mild intellectual disabilities' use of recipes in home economics. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 412–418.
- Colaruglio, S. & Slater, J. (2014). Food Literacy: Bridging the Gap between Food, Nutrition and Well-Being s. 37-55 in *Sustainable Well-Being: Concepts, Issues, and Educational Practices*. ESWB Press. Winnipeg, Manitoba, Canada.
- Englund, T. (1992). Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift*, 2(2–3), 20–45.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (red.), *Didaktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1998). Teaching as an offer of (discursive?) meaning. I B.B. Gudem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (s. 215–226). New York: Peter Lang Publishing.
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1).
- Fischler, C. (1980). Food habits, social change and the nature/culture dilemma. *Social Science Information*, 19/6, 937-953.
- Fieldhouse, P. (1998). *Food and nutrition: Customs and culture*. London: Square Press.
- Garcia, A.L., Reardon, R., McDonald, M. & Vargas-Garcia, E.J. (2016). Community interventions to improve cooking skills and their effects on confidence and eating behaviour. *Current Nutrition Reports*, 5, 315–322.
- Gréa Krause, C., Beer-Borst, S., Sommerhalder, K., Hayoz, S. & Abel, T. (2018). A short food literacy questionnaire (SFLQ) for adults: Findings from a Swiss validation study. *Appetite*, 120, 275–280.
- Lundqvist, E. (2009). *Undervisningssätt, lärande och socialisation: Analyser av lärares riktningssgivare och elevers meningsskapande i NO-undervisning*. Diss. Uppsala universitet.
- Lundqvist, E. & Lidar, M. (2013). Nationella prov i NO och lärares val av undervisningsinnehåll. *Utbildning & Demokrati*, 22(3), 85–106.

- Lundqvist, E., Säljö, R. & Östman, L. (2013). *Scientific literacy. Teori och praktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lupton, D. (1996). *Food, the body and the self*. London: Sage.
- Lupton, D. (1994) Food, memory and meaning: the symbolic and social nature of food events. *The Sociological Review*, 42(4), 664--85.
- Mennell, S., Murcott, A. & van Otterloo, A.H. (1998). *The sociology of food, eating, diet and culture*. London: Sage
- McGowan, L., Pot, G.K., Stephen, A.M.,; Lavelle, F., Spence, M., Raats, M., Hollywood, L., McDowell, D., McCloat, A.; Mooney, E., Caraher, M. & Dean, M. (2016). The influence of socio-demographic, psychological and knowledge-related variables alongside perceived cooking and food skills abilities in the prediction of diet quality in adults: A nationally representative cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13, art. 111.
- Metzger, J. (2009). Husmanskostentreprenören: Tore Wretmans omdaning av det svenska kulinariska fältet. I C. Fjellström (red.), *Gastronomisk forskning* (s. 87–104). Stockholm: Gastronomiska akademien.
- Nanayakkara, J., Margerison, C. & Worsley, A. (2017). Teachers' perspectives on a new food literacy curriculum in Australia. *Health Education*, 118(1), 48–61.
- Nowak, A. Kolouch, G. Schneyer, Krista H. & Roberts, K. (2012). Building Food Literacy and Positive Relationships with Healthy Food in Children through School Gardens. *Childhood Obesity* Volume 8 (4) 392-395.
- Oljans, E., Elmståhl, H., Mattsson Sydner, Y., Hjalmskog, K. (2018). From nutrients to wellbeing. Identifying discourses of food in relation to health in syllabi. *Pedagogy, culture and society*, vol. 26, nr 1, s. 35-49.
- Palumbo, R., Annarumma, C., Adinolfi, P., Vezzosi, S., Troiano, E., Catinello, G. & Manna, R. (2017). Crafting and applying a tool to assess food literacy: Findings from a pilot study. *Trends in Food Science and Technology*, 67, 173–182.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. 3 uppl. London: SAGE
- Pendergast, D., Garvis, S. & Kanasa, H. (2011). Insight from the public on Home Economics and formal food literacy. *Family & Sciences Research Journal*, 39(4), 415–430.
- Pendergast, D. (2012). The intention of home economics education: A powerful enabler for future-proofing the profession. I D. Pendergast, S.L.T. McGregor & K. Turkki (red.). *Creating Home Economics futures: The next 100 years*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Pendergast, D. & Dewhurst, Y. (2012). Home economics and food literacy: An international investigation. *International Journal of Home Economics*, 5, 245.
- Roberts, D. (1982). Developing the concept of "curriculum emphases" in science education. *Science Education*, 62(2), 243–260.
- Roberts, D. & Östman, L. (1998). *Problems of meaning in science curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Roberts, D. (2007). Scientific literacy/science literacy. I S.K. Abell & N.G. Lederman (red.), *Handbook of research on science education* (s. 729–780). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017). Environmental factors of food literacy in Australian high schools: views of home economics teachers. *International Journal of Consumer Studies*. 41(1), 19-27.
- Sadegholvad, S., Yeatman, H., Parrish, A.M. & Worsley, A. (2017). What should be taught in secondary schools' nutrition and food systems education? Views from prominent food-related professionals in Australia. *Nutrients*, (9).

- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sjöström, J. & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. I J.D. Yehudit, Z.R. Mevarech & D.R. Baker (red.), *Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (s. 65–88). Zürich: Springer.
- SCB (2020). *Hushåll i Sverige*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/hushall-i-sverige/>
- Skolverket (2011). *Kursplan hem- och konsumentkunskap* [elektronisk resurs] [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Slater, Joyce. 2013. "Is Cooking Dead? The State of Home Economics Food and Nutrition Education in a Canadian Province." *International Journal of Consumer Studies* 37 (6): 617–624.
- Truman, E., Lane, D. & Elliott, C. (2017). Defining food literacy: A scoping review. *Appetite*, 116, 365–371.
- Velardo, S. (2015). The Nuances of Health Literacy, Nutrition Literacy, and Food Literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 47 (4) 385-389.
- Velardo, S. (2017). Nutrition literacy for the health literate. *Journal of Nutrition Education and Behavior*. 49 (2): 183.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vidgen, H. A. (Ed.) (2016). *Food literacy: Key concepts for health and education*. London, New York: Routledge.
- Vidgen, H.A. & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50–59.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zeidler, D.L. & Sadler, T.D. (2011). An inclusive view of scientific literacy: Core issues and future directions of socioscientific reasoning. I C. Linder, L. Östman, D.A. Roberts, P. Wickman, G. Erickson, & A. MacKinnon (red.), *Exploring the landscape of scientific literacy*. (s. 176–192). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Östman, L. (1995). *Socialisation och mening: No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem*. Diss. Uppsala universitet.
- Östman, L. (2000). Didaktik och didaktisk kompetens. I C.A. Säfström & P.O. Svedner (red.) *Didaktik: Perspektiv och problem* (s. 66–76). Lund: Studentlitteratur.



# Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande

*Susanne Gustavsson & Mia Berglund*

## ABSTRACT

Reflective supervision in higher education means that students, continuously and systematically (according to a given model), together with teachers who supervise them, process experiences from work-based education and the university-based part of education. In two early studies of nursing students' and teachers' experiences of critical reflection as part of the reflective supervision, we have identified signs of existence of shared learning community. The purpose of the present study is to investigate teachers' and students' expressions of shared learning community, in light of the teaching form reflective supervision. The data consist of interviews from the two previous studies. The result of the analysis shows how students and supervising teachers express common experiences from the reflective supervision. The result shows a shared learning community as structured processing of vocational knowledge, challenging perspective meeting and exchange of perspectives, openness to each other's experiences and learning processes and interaction between the common and the individual. The study shows how the model reflective supervision contributes to a creative common environment for learning for both students and teachers in higher education.

**Keywords:** shared learning community, higher education, reflective supervision

### SUSANNE GUSTAVSSON

*Senior Lecturer*

*Department of Education and Special Education*

*University of Gothenburg*

*E-post: susanne.gustavsson@ped.gu.se*

### MIA BERGLUND

*Associate Professor of Nursing*

*School of Health Sciences*

*University of Skövde*

*E-post: mia.berglund@his.se*

## INLEDNING

Inom högre utbildning används undervisningsformer där studenter i mindre grupper och på ett strukturerat dialogbaserat sätt bearbetar litteratur eller erfarenheter, från till exempel verksamhetsförlagd utbildning (VFU) (Berglund & Ek, 2019; Gustavsson, 2008). Teorier och forskning används med utgångspunkt i de egna problemställningarna. Det didaktiska motivet är att skapa en kollektiv lärmiljö som stimulerar ett samtal mellan studenter, för att stödja den enskilde studentens lärandeprocess. Samtalet kan ledas av en lärare eller av en student. Samtalsledarens roll är att organisera och leda enligt den planerade modellen, men samtalsledaren kan också medverka aktivt i samtalet. Undervisningsformen kan benämnas som reflekterande handledning (Lauvås & Handal, 2015; Lauvås et al, 2017), som stimulerar en gemensam kritisk granskning där allas ansvar och delaktighet är en förutsättning. Strukturerade samtal används även som modell för kollegialt lärande i samband med kontextnära kompetens- och verksamhetsutveckling bland annat inom förskola och skola (Blossing & Wennergren, 2019; Larsson, 2018). Det strukturerade kollegiala samtalet förväntas bidra till att kollegor stimulerar och utmanar varandras perspektiv, analyserar och drar slutsatser för att därigenom utveckla sin egen professionella kompetens, och i förlängningen även yrkespraktiken.

Föreliggande studie har sin bakgrund i en sjuksköterskeutbildning där studenters erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning kontinuerligt bearbetas enligt en strukturerad modell. I den aktuella utbildningen benämns momentet som *Reflekterande Handledning i Omvårdnad (RHIO)* (Berglund & Ek, 2019). Den reflekterande handledningen genomförs i mindre grupper under utbildningens andra och tredje år (totalt 14 tillfällen). Studentgruppen är stabil över tid och handleds av samma lärare med egen bakgrund som sjuksköterska, samt med särskild kompetens i den valda handledningsmodellen. Handledningen startar med en runda där varje student kort presenterar en upplevd omvårdnadssituation i form av en patientberättelse. En av berättelserna väljs ut av gruppen, och utvecklas ytterligare av den student som har bidragit med den. I den gemensamma bearbetningen reflekteras sedan berättelsen mot tankar, känslor och handlingar, samt teorier och begrepp på ett systematiskt och strukturerat sätt. Varje student ges utrymme att i tur och ordning delge sin reflektion och ställa fördjupande frågor. Den student som "äger" berättelsen ger sina reflektioner på berättelsen och på övriga studenters bidrag. Handledningen avslutas med en metarefleksion. Lärarens roll är att leda och delta, samt att skapa goda förutsättningar för ett kritiskt granskande och reflekterande samtal. Samtalet förväntas dels öppna för nya infallsvinklar, tänkbara förklaringar, fördjupad kunskap och förståelse, dels förslag på handling i yrkespraktiken.

Läraren har via sin egen yrkesbakgrund en kännedom om den yrkespraktik och den yrkesroll som bearbetas i samtalet. Samtalets innehåll, vilket bestäms av gruppen genom valet av patientberättelse, bidrar till ett likvärdigt utgångsläge för studenter och lärare, men där det finns individuella skillnader beroende på egen erfarenhet och kunskap. Lärarna bearbetar handledarrollen vid så kallad handledning på handledning eller efterhandledning (Kisthinos, 2017). Det innebär att läraren får stöd i den specifika handledningsformen, men också i sin egen professionella utveckling som lärare. Det finns därmed även en strukturerad och kollektiv form för lärares lärande.

Kultur och tradition inom den högre utbildningens undervisningsformer, samt student- och lärarroller påverkar vad som sker och förväntas ske i undervisningen. Inom högskoleutbildning betraktas i hög grad lärare och student i sina olika roller som den som ska skapa förutsättningar för lärande och kunskapsutveckling, respektive den som ska lära. Dessa roller utmanas i



undervisningsformer där erfarenheter utgör utgångspunkt, där studentens initiativ och bidrag står i centrum och där olika förståelser ska bearbetas. Reflekterande handledning är en undervisningsform som förändrar lärarens roll från att vara den som har kunskap om ett område, till att vara den som stimulerar och utmanar genom att medverka aktivt i ett samtal. I två tidigare studier har vi identifierat hur både studentens och lärarens roll förändras när reflekterande handledning används som undervisningsform (Klaeson et al 2017; Gustavsson, et al, 2019). Vår iakttagelse är att studenter och lärare uttrycker liknande erfarenheter av samtalets karaktär och betydelse för den egna lärandeprocessen. Associationer kan göras till kollegialt lärande i en yrkespraktik. Skillnaden mellan kollegialt lärande och det som sker i reflekterande handledning är dock att rollerna student respektive lärare har två skilda mål; att utveckla kunskap som sjuksköterska respektive att leda reflekterande handledning. Vi ställer oss dock frågan om undervisningsformen reflekterande handledning kan förstås som ett gemensamt lärande mellan studenter, mellan studenter och lärare samt mellan lärare. Syftet med studien är att undersöka uttryck för gemensamt lärande hos studenter och lärare i undervisningsformen reflekterande handledning.

## BAKGRUND

I bakgrunden behandlas exempel från studier om reflekterande handledning främst inom sjuksköterskeutbildning. Dessa studier belyser lärandeprocess och effekter av handledningen. Vidare beskrivs studier om kollegialt lärande där strukturerade samtal används som modell. Dessa båda perspektiv skapar ett underlag för analys.

Begreppet kollegialt lärande används som benämning på en modell för lärande i arbetslivet, i första hand inom förskola och skola. Den engelska benämningen *teacher learning community* (TLC) eller *professional learning community* (PLC) (Langelotz, 2014), är direkt knuten till lärares gemensamma lärandepraktik. Fischer (2103) som studerar skollärares och lärares förståelse av TCL använder fem kännetecknande kriterier för kollegialt lärande hämtade från Kruse, Louis och Bryk, som kan översättas som delade normer och värderingar, gemensamt fokus på elevens lärande, kollektivt erfarenhetsutbyte, transparens och öppenhet samt en reflekterande dialog (s. 34). Ett annat liknande begrepp är kollektivt lärande vilket beskrivs som ”teamarbete och gemensamma arbetsuppgifter”, ”samspel, kommunikation och gemensam reflektion” med målet att uppnå ”gemensam förståelse och kompetens” (Thunborg & Ohlsson, 2016, s. 194). Begreppet kollektivt är uttryck för det gemensamma och kollektivt lärande för verksamhetsutveckling. Ytterligare ett begrepp som används är kollaborativt lärande vars karaktär beskrivs som dialog, gemensamt ansvar, interaktion, tillit och förtroende samt gemensam uppföljning och utvärdering (Laal, 2013). Det resultat som gruppen uppnår i ett kollaborativt lärande är en konsekvens av varje deltagares bidrag. Här finns således flera begrepp med delvis olika innebörd, men med det gemensamma att det handlar om att i en grupp synliggöra enskilda erfarenheter och kunskaper, möjliggöra bearbetning och ny förståelse, och som i nästa steg förväntas användas på olika sätt.

Den studerade modellen för reflekterande handledning med utgångspunkt i sjuksköterskeutbildningens verksamhetsförlagda utbildning är teoretiskt förankrad i vårdvetenskapens didaktik som handlar om konsten att undervisa och stödja lärandet inom det aktuella kunskapsfältet (Ekebergh, 2001; 2018). Den vårdvetenskapliga didaktiken inbegriper tre grundsatser: förankring i vårdvetenskapens substans, reflektionens möjlighet att integrera kunskap från teori och praxis samt en relation som möjliggör en lärande gemenskap (Ekebergh, 2018).

Didaktiken betonar således både betydelsen av teorigrundad yrkespraktik, reflektion samt en gemensam lärandepraktik.Handledning i omvårdnad enligt liknande modell ges även till yrkesverksamma sjuksköterskor (Svensk sjuksköterskeförening och Sektionen för handledning i omvårdnad), vilket ytterligare motiverar dess användning i utbildningen. Studier av reflekterande handledning för sjuksköterskor i deras yrkespraktik synliggör professionell och personlig utveckling av betydelse för både kompetens och välbefinnande i arbetet (Arvidsson, 2000; Berg & Hallberg, 1999; Carlson et al, 2020; Johansson et al, 2006; Jones, 2006; Sloan & Watson, 2002).

Reflekterande handledning i sjuksköterskeutbildningen stärker studenters professionella och personliga utveckling mot yrket (Berglund & Ek, 2019; Berglund et al. 2012; Westin et al, 2015; Zhang & Ciu, 2018). Den visar sig bidra till utveckling av professionell identitet (Severinsson et al, 2014), fördjupad förståelse för yrkesidentiteten i förhållande till yrkets mål, metoder, ansvar och ämnesmässiga grund (Ekebergh, 2018; Pettersson, 2015) samt utveckling av självkänedom, inlevelseförmåga och yrkesetiskt förhållningssätt (Johansson et al, 2006; Klaeson et al, 2017). Reflekterande handledning kan således knyta samman erfarenhets- och teorigrund i studentens professionella och personliga utveckling. Handledande lärare uttrycker undervisningsformens och handledningens parallella processer som att både ha kontroll och att uppleva osäkerhet, att utmana andra och att utmanas själv, att pendla mellan närhet till berättelsen och distans i bearbetningen, att handleda och att själv vara en i lärande process (Gustavsson et al, 2019).Handledaruppdraget innebär att leda, men också att lära och utvecklas.

Studier av kollegialt lärande som kompetensutveckling för lärare beskriver förutsättningar eller möjligen utmaningar. En kollegial lärandepraktik ställer specifika krav på den enskilde och på gruppen. Medverkan i kollegiala lärandesammanhang förutsätter en känsla av frivillighet, goda relationer och en vilja att dela med sig av sin erfarenhet (Langelotz, 2014). Langelotz (2013) identifierar tre parallella processer i en studie av en kollegial handledningspraktik: disciplinering, demokratisering och utveckling. Den disciplinerande processen skapas bland annat via handledningens struktur och ett uppfattat tvång att medverka, å andra sidan bidrar disciplineringen till både delaktighet och kontinuitet. Den demokratiserande processen innebär att anamma ett sätt att lyssna och kommunicera, samt att göra både individuella och kollektiva medvetna val som får betydelse för det samtal som förs i gruppen. Slutligen identifieras den utvecklande processen, som kan härledas både till personlig och professionell utveckling via öppenhet och en tillåtande atmosfär. Att mötas och lära tillsammans kräver utmaning av det som tas för givet. Utmaningen i det kollegiala lärandet kan vara att hitta en balans mellan det normativa och det kritiska i mötet mellan kollegor när den egna yrkespraktiken står i fokus (Ohlsson & Granberg, 2005; Langelotz, 2014). I en studie inom högre utbildning (Kunnari et al, 2018), beskrivs hur balansen mellan motstånd och utveckling i en kollegial kultur verkar gynna både studenters och lärares lärandeprocess. Dock krävs både uthållighet, engagemang och en uppfattning om värdet av det kollegiala.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den reflekterande handledningspraktiken formas av en grupp studenter och en lärare. Läraren har formellt getts förutsättningar att via utbildning leda handledningen. Studenter har fått introduktion om handledningsmodellens syfte och struktur. Över tid har såväl studenter som lärare övat sig på modellen och därmed också förbättrat sin förmåga att medverka i, respektive leda handledningen. Lave och Wengers teori om *community in practice* (1991) är användbar för att analysera och förstå

de lärandeprocesser och den situerade praktik som uttrycks av studenter och lärare. Teorin förklarar hur sammanhanget eller praktiken skapar en gemenskap där aktörer socialiseras via sin aktivitet, och de sociala och kulturella redskap som skapar förutsättningar för lärande (Jakobsson, 2012). I reflekterande handledning används såväl sociala som kulturella redskap dels i handledningsprocessen som sådan, dels i samtalets innehåll bestående av berättelser från sjuksköterskestudentens verksamhetsförlagda utbildning. I handledningen sker en mediering (Jakobsson, 2012) via samtalet om erfarna och möjliga handlingar, om förklaringar, tolkningar, om slutsatser och överenskommelser. Det reflekterande handledningssamtalet utgör sin egen praktik, men där yrkespraktiken är samtalets fokus. Den högre utbildningens krav på vetenskaplig grund tillför teorier och begrepp till handledningen, som därmed formar samtalets innehåll.

Studiens teoretiska perspektiv utgår således från en förståelse där samtalet i den reflekterande handledningen bidrar till ett gemensamt och ett enskilt lärande genom berättelsen, den samlade erfarenheten samt de reaktioner, iakttagelser och slutsatser som uttrycks i samtalet. Studien gör inte anspråk på att identifiera lärandet i sig, däremot att uttala sig om handledningspraktikens karaktär och betydelse för studenter och för lärare. Vad kännetecknar de medierande resurser som på olika sätt uttrycks och vad förenar och vad skiljer studenters och handledande lärares beskrivningar? För att ytterligare kunna belysa lärandepraktikens betydelse för det kollegiala lärandet används Michail Bachtins (1988) begrepp dialogicitet som kan definieras som att ett samtal inspireras av flera olika röster som länkar till varandra och som bidrar med inspel. Det innebär att dialogen alltid är inspirerad av röster som tillför åsikter, erfarenheter, upplevelser med mera. I den reflekterande handledningen finns röster från yrkespraktiken, från litteraturstudier och undervisning på lärosätet, från studenters och lärares samlade upplevelser, uppfattningar och förväntningar. Dessa röster utgör en del av, och får betydelse för samtalets innehåll och innebörd. Begreppet dialogicitet synliggör därmed samtalets potential och samtidigt dess komplexitet.

## SYFTE

Resultat från två tidigare studier indikerar att det finns en gemensam upplevelse av lärandeprocessen i samband med undervisningsformen reflekterande handledning hos studenter respektive lärare. I föreliggande studie avser vi att pröva vår iakttagelse i en reanalys där vi ställer oss frågan om lärandeprocessens karaktär. Syftet är undersöka lärares och studenters uttryck för gemensamt lärande i samband med undervisningsformen reflekterande handledning.

## METOD

I två tidigare studier har vi intervjuat studenter respektive lärare om deras erfarenheter av undervisningsformen reflekterande handledning. De två tidigare studierna visade att studenter och lärare uttrycker liknande erfarenheter, vilket gjorde oss intresserade av om det finns erfarenheter som kan förstås som ett gemensamt lärande som inbegriper både studenter och lärare. En reanalys tillåter enligt Heaton (2004) forskarna att ställa nya frågor till data som redan är insamlad och analyserad. Som data i föreliggande studie används de båda artiklarnas resultat samt utskrivna intervjuer och berättelser. Genom att formulera ett nytt fenomen som kan benämnas som gemensamt lärande ställdes nya frågor till tidigare studiers resultat och för dessa studiers insamlade datamaterial (Tabell 1).

Tabell 1. Datamaterial för reanalys av fenomenet gemensamt lärande.

Studie I undersökte studenters kritiska reflektioner om yrkespraktiken och yrkesrollen efter att ha medverkat i reflekterande handledning (Klaeson et al, 2017).
Data bestod dels av att studenter intervjuades enskilt (3) eller i grupp (2 grupper), sammanlagt 15 studenter. Intervjuerna varade 46–90 minuter. Vid intervjun reflekterade studenterna över sitt kommande yrke som sjuksköterska samt erfarenheter av utbildningen och dess utmaningar.
Data bestod också av 31 berättelser som studenterna skrev i slutet av sin treåriga utbildning. I berättelserna reflekterar studenterna över sitt eget lärande till att bli sjuksköterska och vad som har bidragit till detta lärande. Till sin hjälp har studenterna under utbildningens gång skrivit dagboksanteckningar i varje kurs. De skrivna berättelserna omfattade sammanlagt 91 sidor text.
Medelåldern var 27 år i båda studentgrupperna. Både män och kvinnor var representerade.
Studie II undersökte handledande lärares erfarenheter av att leda reflekterande handledning (Gustavsson et al, 2019).
Studiens respondenter var elva handledande lärare som intervjuades i två grupper. Dessa lärare var utbildade RHiO-handledare. Varje intervju omfattade 60 minuter.
Vid intervjun fick lärarna reflektera över vad RHiO är, samt dela med sig av sina erfarenheter av att utbildas till och arbeta som RHiO-handledare.
Informanterna var mellan 40–60 år i båda grupperna. Både män och kvinnor var representerade.
I dessa studier har sedvanliga etiska principer om information, samtycke, frivillighet samt nyttjande tillämpats. Samtliga respondenter har informerats skriftligt och muntligt, samt skriftligt intygat att de har tagit del av och accepterat dessa etiska principer.

I föreliggande studie riktades intresset mot uttryck för fenomenet ”gemensamt lärande” i samband med undervisningsformen reflekterande handledning. Vi har därmed sökt efter medierande tecken (Jacobsson, 2012) via uttryckta erfarenheter från utbildnings- och handledarpraktik som kunde tolkas som ett gemensamt lärande. Här blev också Bachtins begrepp dialogicitet aktuellt via de olika röster som synliggjordes, till exempel från handledare i VFU, övrig personal, patienter, lärare i utbildningen samt studenter. Analysen innebar att identifiera uttryck för det gemensamma, vilket ledde fram till fyra teman som belyser en situerad praktik. Dessa teman redovisas ur student- respektive lärarperspektiv. Resultatavsnittet avslutas med en tolkande slutsats där studiens teoretiska utgångspunkter har använts för att fördjupa förståelsen.

## RESULTAT

De teman som identifieras som tecken på gemensamt lärande är: delande av erfarenhet; berättelsen och bearbetningen, perspektiv som möts; att ifrågasätta och utmana, det kollegiala mötet; det lärande rummet och oasen samt strukturen som både tillåter och kräver; att bli sedd och att se.

### Delande av erfarenhet; berättelsen och bearbetningen

Den reflekterande handledningens utgångspunkt är studenters erfarenheter från yrkets praktik under VFU. Studenterna har förberett sig genom att skriva ner den berättelse som de väljer att bidra med. Berättelsen har på något sätt berört studenten. Läraren har en egen erfarenhet från yrkespraktiken som bidrar till bearbetningen på olika sätt. Dessutom ansvarar läraren för att initiera teorigrundade resonemang som förklaringsmodeller och stöd för reflektionen. Gruppen skapar tillsammans det unika innehållet vid varje handledningstillfälle. Det gemensamma lärandet uppstår i mötet med och bearbetningen av berättelsen.

När erfarenheten får bestämma samtalets innehåll är handledningen oplanerad. Vid starten för en handledning vet varken studenter eller lärare vilka berättelser som ska delges gruppen, eller vilket specifikt innehåll som ska behandlas. Studenter och lärare angriper tillsammans och utifrån sina olika erfarenheter, kunskaper och roller den valda berättelsen i en gemensam process och kunskapsutveckling. Även om läraren har en annan erfarenhet och en annan kompetens än studenterna, så är berättelsen om studentens upplevelse utgångspunkten. En student beskriver ett behov av att få uttrycka sin erfarenhet. ”Det var ju väldigt skönt för liksom, dels för att man fick prata ur sig vad man själv gick och bar på, men också att man fick andra människors synpunkter på det hela.” Studenten uttrycker värdet i att få välja det man vill prata om och att få andras synpunkter på situationen. En annan student ställer krav på läraren att hålla fast vid en berättelse och att bearbetningen är professionell. ”Just det här att när diskussionen börjar driva i väg åt fel håll, kanske inte åt det hållet som var tanken. Det är ju lätt att det blir klagomål så där i allmänhet.” Studenten talar om att ”hålla fokus”. Här beskriver således studenten erfarenheten av att berättelsen kan bli en utgångspunkt för att tala om det som inte fungerar i yrkespraktiken, i stället för att bearbeta erfarenheter på ett konstruktivt sätt. Studenterna uttrycker därmed betydelsen av att behålla den strukturerade samtalsmodellen i bearbetningen av berättelsen.

Såväl studenter som lärare avkrävs en öppenhet i samtalet, öppenhet för det nya och för det egna. För läraren handlar det om att släppa kontrollen över innehållet, och att ta ansvar för bearbetningen av den valda berättelsen. I stället för att förmedla ett specifikt innehåll och en given kunskap är målet att utveckla kunskap med utgångspunkt i det samtal som gestaltas. En av lärarna beskriver hur rollen som handledare för reflekterande handledning har fått betydelse i andra sammanhang.

Det har gett mig en trygghet i själva lärarjobbet, just det här på seminarier och föreläsningar att jag kan släppa lite grand på mitt kontrollbehov /.../ var jag ändå väldigt nervös och kände anspänning att möta studenter för det var en ny roll. Men nu tycker jag att med hjälp av den här, min egen RHiO-utbildning har kunnat använda de delarna som jag hade gentemot patienter även till studenter, fått liksom mer verktyg för det och kunna se kopplingar och ett gemensamt sätt och gemensamma arbetsformer.

En kultur som är tillåtande och som uppmärksammar olika erfarenheter, prövar och värderar kan bidra till gemensam kunskapsutveckling under förutsättning att det finns en öppenhet för olikheter. Bearbetningen får inte enbart betydelse för den unika berättelsen, utan för samtliga medverkande i samtalet som därmed kan använda den, dra nytta av den i andra olika situationer som student eller som lärare. En lärare berättar hur förhållningsättet kan överföras till andra kollegiala sammanhang. En student beskriver vikten av att få fortsätta vara i ett lärande sammanhang även som sjuksköterska ”Jag hoppas ju att man kan fortsätta och hitta former för det här även i yrkeslivet. Det är ju inte på alla ställen som man har handledning i den utsträckningen, men jag har börjat ställa frågan.”

Det gemensamma lärandet stöds av att ta vara på erfarenhet och att använda den som utgångspunkt för det strukturerade samtalet. För studenten kan den valda berättelsen och bearbetningen skapa en bättre kontextuell förståelse av det som sker i yrkespraktiken, även om man inte själv alltid har varit delaktig. För läraren bidrar berättelsen med bilder av studenters olika upplevelser från yrkespraktiken, och bearbetningsfasen blir ett sätt att förhålla sig till olika uppfattningar och erfarenheter, men också till sin egen roll som lärare i mötet med det oplanerade Det gemensamma

lärandet innebär att tillsammans bidra till samtalets innehåll, att i bearbetningen ta vara på de erfarenheter som uttrycks och försöka förklara och förstå yrkespraktiken.

## Perspektiv som möts; att ifrågasätta och utmana

Reflekterande handledning öppnar för perspektivtagande. Studenter och lärare talar om hur samtalet på ett tillåtande och trygghetsskapande sätt möjliggör att pröva, ifrågasätta och utmana erfarenheter och sätt att förstå situationer eller fenomen. Här uttrycks och möts olika erfarenheter. Dessa olika erfarenheter kan beskrivas som röster som får betydelse i samtalet. Studenters olika erfarenheter och personliga infallsvinklar bidrar med skilda perspektiv. Lärarens ansvar att påminna och anknyta till teorier och begrepp som perspektiv, kan bidra till problematisering eller ny förståelse. Det gemensamma lärandet kännetecknas av att upplevelser, iakttagelser och formell kunskap ifrågasätts och utmanas på ett sätt som berör både studenter och lärare. I den reflekterande handledningen skapas både ett ifrågasättande och utmanande möte där studenter och lärare tillsammans kan dela erfarenheter, söka förklaringar, pröva tankegångar.

Studenter uttrycker hur erfarenheter med en till synes given förståelse utmanas. ”Jag har fått byta åsikt om saker som har varit ganska djupt rotade för någon annan har haft en bättre lösning” eller ”Man ändrar infallsvinklar och det är ett bra forum för att vidga sina vyer”. Studenterna ser således ifrågasättande av erfarenheter som en möjlighet att utveckla sin yrkeskunskap. Att ”byta åsikt”, ”att ändra infallsvinklar”, ”att vidga vyer”, handlar om att ta till sig nya det nya och pröva det mot det till synes givna. Här belyses också skillnaden mellan budskapet i utbildnings- och yrkeskontext. En student uttrycker att ”Vården ska vara på ett sätt och sen när man kommer ut så är det inte så.” Studenter försvarar den högskoleförlagda utbildningens normativa budskap och hittar förklaringar till de skillnader som iakttas. ”Jag kan se det från andra hållet. Dom där ute har inte lyckats ta till sig kunskapen.” Studenterna uttrycker samtidigt hur utbildningens lärare behöver ha yrkesrelevant och aktuell kunskap för att bli trovärdiga. Här sker ett möte mellan utbildnings- och yrkespraktik där både studenter och lärare kan bidra med erfarenheter för att förklara och förhålla sig till skillnader mellan dessa båda praktiker.

Läraren representerar med sin yrkeserfarenhet och sin profession det innehåll som gestaltas från respektive praktik. I rollen som sjuksköterska kan läraren känna igen och förstå studentens berättelse från yrkespraktiken. I rollen som lärare är uppgiften att leda och stimulera ett reflekterande samtal: ”... ställa rätt frågor, utmana dem så de går igång, slänga in lite brandfacklor och... eller vända på perspektiven.” Läraren beskriver hur samtalet mer handlar om att hitta ett sätt att bearbeta erfarenheter än att utbilda blivande sjuksköterskor i yrkesspecifika områden. Lärarens roll är att fungera som samtalsledare och att utmana erfarenheten. Skillnaden mellan handlingar i yrkespraktiken och den högskoleförlagda utbildningens budskap är en till synes klassisk utmaning, och därmed ett återkommande samtalsområde där läraren i vissa fall har en förklaring. ”Det kan faktiskt vara så att det finns forskning som visar att den beprövade erfarenheten kanske inte alltid är det man borde stödja utan man borde som forskning visar, göra på ett annat sätt och *det* kan man diskutera med studenterna här att ’ute gör de på det här viset men vi har lärt det här’, och den diskussionen kan vara nyttig att ta med dem att liksom att, hur vi ska förhålla oss.” Även läraren pendlar således mellan att förhålla sig till utbildningens högskole- respektive verksamhetsförlagda kontext. Relationen mellan det normativa och det som sker i yrkespraktiken utgör ett exempel på perspektivmöte.

Det gemensamma lärandet kan här beskrivas som att med olika utgångspunkter bearbeta de spänningsfält som synliggörs i samtalet. Läraren beskriver hur handledarrollen innebär att både skapa förutsättningar för att öppna för olika perspektiv, eller bidra med olika förklaringar och att vara representant för sjuksköterskeyrket och yrkespraktiken. Studenterna beskriver hur olika erfarenheter i studentgruppen och det ifrågasättande och utmanande samtalet bidrar till att vidga och byta perspektiv. Det kollegiala lärandet har karaktär av att tillsammans upptäcka och bearbeta skillnader i förståelse och förhållningssätt.

## Det kollegiala mötet; det lärande rummet eller oasen

Modellen för reflekterande handledning innebär att en mindre grupp studenter och samma lärare träffas regelbundet under en tvåårsperiod. Samtalet skapar en känsla av gemensamhet via den stabila grupperingen, strukturen, krav på öppenhet och delat ansvar. En väsentlig aspekt är det etiska förhållningssättet och respekten för varandras erfarenheter och berättelser. Här finns ett tysthetslöfte inom gruppen, samt att samtalet ska vara fritt från värderande eller bedömande uttryck. Överenskommelser gäller oavsett roll. Det kollegiala lärandet uppstår i upplevelsen av att kunna prata fritt, utan värderingar och bedömningar. Studentens kunskap prövas inte av läraren. Även läraren kan uttrycka sin erfarenhet och sina tankegångar utan att de värderas eller uppfattas som undervisande.

Handledningstillfället benämns av en lärare som ett "lärande rum" där gruppen tillsammans ansvarar för samtalets innehåll. För att lärande ska ske krävs en tillåtande praktik som möjliggör för frågor, men också för berättelser om framgångar, utmaningar eller misslyckanden. Här finns tillfälle för studenter att sätta ord på sådant som de har varit med om och skapa en möjlighet att bearbeta med struktur och fokus. En student uttrycker att: "Det som är så skönt med det är att man känner det att man kan verkligen alltså, det blir som en liten oas på något sätt." Den etiska överenskommelsen beskrivs av studenter som väsentligt för att våga berätta och öppet visa sina känslor och värderingar: "Våga se mig själv och det jag gjort." För att skapa det lärande rummet menar lärare att det är viktigt att poängtera det gemensamma ansvaret för känslan av trygghet och tillåtande. En lärare beskriver hur hen vägleder studenterna i att rikta hela sin uppmärksamhet mot gruppen och samtalet. "Bara sitt ner och fokusera några andetag för att landa i rummet, bara stanna upp en stund att nu är det här och nu som gäller". Studenterna får möjligheter att dela erfarenheter med varandra. Egna erfarenheter och tankegångar ges utrymme att kunna komma till uttryck.

Genom att studenterna delar med sig av sina erfarenheter blir också lärares erfarenheter rikare och uppdaterade. Läraren får syn på det som studenter observerar i yrkespraktiken, och som kan uppfattas angeläget att bearbeta. Lärare beskriver även delandet av erfarenheter med andra lärare och det gemensamma lärandet vid handledning på handledningstillfällen. "Det känner jag att jag fått en väldig trygghet liksom, fått bra tips och råd från arbetslaget just det här med att våga börja använda de här verktygen. Just att ta steget ut att börja använda dem i gruppen.". Den strukturerade samtalsformen kan kännas ovan, särskild i rollen som ensam ledare för en grupp studenter. Lärare uttrycker att samtalsformen bidrar i sig till ett lärande i en tillåtande miljö, där studenterna visar respekt för lärarens roll att leda samtalet.

Det lärande rummet och oasen förutsätter varandra. Ett samtal som ska bidra till lärande gynnas av öppenhet och tillåtande förhållningssätt. Studenterna får lov att sätta ord på det som känns angeläget här och nu, och blir lyssnade på. De upplever handledningen som något helt annat än övrig

undervisning. Studenter beskriver hur de lär sig något om sig själv inför sin kommande yrkesroll genom att tala om erfarenheter från yrkespraktiken. Läraren lär sig något om sig själv i sin profession genom att tala om studenters upplevelser från yrkets praktik, men också genom att leda reflekterande handledning. Gruppen, kontinuiteten, utgångspunkten för samtalet och öppenheten skapar således ett lärande rum där olika typer av kunskap utvecklas. Det gemensamma lärandet uppstår i en lärandepraktik där erfarenheter och kunskap bearbetas via strukturerade, öppna och tillåtande samtal.

## Strukturen som både tillåter och kräver; att bli sedd och att se

Den reflekterande handledningens struktur syftar till att alla studenter ska bli sedda via sina olika berättelser och att samtidigt skapa möjligheter för varje student att se var och en i gruppen. Strukturen kräver följsamhet, lyhördhet och aktivitet av både studenter och lärare. Även om läraren leder samtalet är varje student ansvarig för att respektera strukturen och att bidra till ett meningsfullt samtal. I handledningen är studenter och lärare synliga för varandra, ingen kan ta ett steg tillbaka eller ta över samtalet. Ingen kan undvika att bidra eller att få frågor om sin egen berättelse. Det ömsesidiga kravet och tillåtelsen balanseras i handledningen.

Studenterna beskriver sin egen roll och sin betydelse för varandra genom att lyssna och ställa frågor. ”Man kan diskutera fritt utan att man måste lägga så mycket tid och kraft på vad det är man ska säga, utan man säger det som är viktigt för en just nu.”. Detta framställs som en skillnad mot de utbildningsmoment där innehållet är mer givet och baserat på annan typ av kunskap, som i vissa fall ska redovisas. Läraren har en egen yrkeserfarenhet och en mer teorigrundad kunskap, men också kunskap om motivet till den reflekterande handledningens struktur och vad det innebär. Läraren får ta del av berättelser som är nya och studenters tankegångar på ett helt annat sätt än i annan undervisning.

I seminarier och föreläsningar och sådant så är det jag som leder men inte i RHIO alls på samma sätt. Då tänker jag ”Det var en spännande fråga. Jag har aldrig tänkt på den förut.”

Handledningen öppnar för det behovsstyrda och för att varje student ska bli uppmärksam på ett sätt som bidrar till den enskilda kunskapsutvecklingen. Studenten får syn på sig själv och på andra studenter, men också på läraren. För lärarens eget lärande beskrivs avslutningsrundan som avgörande för att få information om vad studenterna tar med sig från handledningstillfället, hur klimatet fungerar i gruppen och hur studenterna upplever lärarens val och agerande.

Där man frågar alla, först fokuspersonen sedan de övriga, vad de tar med sig härifrån idag. Det gav mig väldigt mycket tycker jag att jag förstod då att det gett dem någonting det här, annars hade jag nog känt mig tom när jag gått därifrån.

Det gemensamma och lärandet i samtalet är beroende av strukturen. Strukturen sätter ramar, ger alla ordet, men tar också ansvar. Både studenter och lärare blir sedda och får syn på sig själva i en till synes dynamisk process. Tillåtelsen öppnar för allas möjlighet och att uttrycka sig, medan kravet betyder att alla måste ge sitt bidrag till det gemensamma.

Samtalsstrukturen utgör ett stöd för både studenter och lärare. Vanan vid formen skapar en trygghet. Studenternas och lärarens roller i jämförelse med annan undervisning förändras. Till skillnad mot att läraren är den som ska se och bedöma studentens kunskap, ligger fokus mer på att se studentens



berättelse och bidra till samtalets reflekterande karaktär. Vidare synliggör läraren sina egna iakttagelser relaterat till berättelsen. Studenten uppmärksammar andra studenters erfarenheter och resonemang, men behöver också göra sig själv synlig. Det kollegiala lärandet kan beskrivas som en interaktiv lärandepraktik där alla medverkande får betydelse för varandras lärandeprocess, vilket innebär både möjligheter och ansvar. Läraren leder den reflekterande handledningen. Varje student måste medverka aktivt i enlighet med den givna strukturen. Strukturen skapar möjlighet att vidga och fördjupa sin kunskap med stöd av varandra.

## Tolkande slutsats – det gemensamma lärandets parallella processer

Den reflekterande handledningens karaktär av gemensamt lärande via studenters och lärares uttryck kan tolkas som strukturerad bearbetning av yrkeskunskap, utmanande perspektivmöte och perspektivbyte, öppenhet för varandras erfarenheter och lärandeprocesser samt interaktion mellan det gemensamma och det enskilda. Den lärandepraktik som studenter och lärare medverkar i formas via de sociala och kulturella redskap som används i den givna samtalsstrukturen (Jakobsson, 2012). Innehållet i samtalet avgörs av studenters och lärares iakttagelser, uppfattade budskap eller annat meningsskapande innehåll i yrkespraktiken samt från sjuksköterskeutbildningen i övrigt. Här finns en mångfald av röster representerade där den reflekterande dialogen både synliggör och bearbetar (Bachtin, 1988).

Den kunskap som studenter och lärare ges möjlighet att utveckla är gemensam genom att den ingår i sjuksköterskans kunskaps- och kompetensområde. Här finns en utgångspunkt där både student och lärare har olika typer av erfarenheter av yrket. När utgångspunkten är berättelser från VFU är den dock ny för både student och lärare. Samtalet kan inte planeras eller förutsägas. Det kännetecknas av att på ett strukturerat sätt pröva olika perspektiv. Både studenters och lärares kunskap och erfarenheter tillför något till det reflekterande samtalet. Samtalets tillåtande karaktär öppnar för både spontana och mer välgrundade reaktioner, möjlighet att våga säga och att fråga. Kunskapsutvecklingen avgörs av studenters och lärares aktiva bidrag till samtalet vilken i sin tur inspireras av alla de erfarenheter som studenter och lärare bär med sig. Den bearbetning av handledningen som lärare medverkar i har liknande karaktär. Det är lärares erfarenhetsutbyte som bildar underlag för ett reflekterande samtal om handledning.

De parallella processer som iscensätts i samband med reflekterande handledning kan benämnas som gemensamt lärande om omvårdnadssituationer, sjuksköterskans profession integrerat med teorier och begrepp som riktas mot den egna kunskapsutvecklingen. I denna lärandeprocess inbegrips enligt vår tolkning både studenter och lärare. Studenter och lärare skapar tillsammans samtalets innehåll där olika erfarenheter, teorier och begrepp flätas samman och fördjupas. För studenten får samtalet betydelse för den egna professionsutvecklingen. Läraren ges möjlighet att utveckla sin förståelse av hur studenten uppfattar och upplever både sjuksköterskeyrket och utbildningen, vilket utgör ett nödvändigt perspektiv i undervisningen. I den handledning på handledning där lärare möter varandra för att bearbeta sina respektive erfarenheter skapas ett kollegialt lärande om handledarrollen och den reflekterande handledningen.

## DISKUSSION

Studiens empiri hämtas från två tidigare studier vars resultat har indikerat att reflekterande handledning som undervisningsform bidrar till ett gemensamt lärande som inbegriper både studenter och lärare. I föreliggande studie har vi gjort en reanalys av de båda studiernas data och resultat, med syfte att identifiera lärares och studenters uttryck för gemensamt lärande i samband med reflekterande handledning. Vi har således velat pröva och fördjupa våra iakttagelser för att identifiera vad som kännetecknar det gemensamma. I diskussionen avser vi att kritiskt diskutera resultatet och dra slutsatser samt initiera nya problemställningar. Att både studenter och lärare utvecklar kunskap genom att medverka i, respektive att leda undervisning kan ses som givet (Lave & Wenger, 1991). Å andra sidan är rollerna student och lärare tämligen befästa genom uppfattningen att studenten är den som ska lära sig och läraren är den som kan och den som ska skapa förutsättningar för studentens lärandeprocess. Reflekterande handledning som undervisningsform visar sig i föreliggande studie skapa en gemensam lärandepraktik och utveckling av den egna kunskapen oavsett roll och funktion. Att kompetensutveckling i form av handledning på handledning bidrar till att lärare utvecklar sin kunskap kan ses som naturligt. Däremot kan studien utmana uppfattningen om studenters och lärares bidrag till och behållning av reflekterande handledning för den egna lärandeprocessen.

Undervisningsformer i högre utbildning är alltid aktuellt att rikta uppmärksamhet mot, inte minst i yrkesutbildning med den komplexa relationen mellan VFU och högskoleförlagda studier. Hur kan undervisningen bidra till att bearbeta erfarenheter från VFU på ett systematiskt och strukturerat sätt som tillgodoser både yrkesutbildningens och det kommande yrkets vetenskapliga grund och professionsgrund? Under senare år har begreppet miljöer för lärande hamnat i fokus. "Kollaborativt lärande, kunskapsutveckling och kreativt skapande (*crowd sourcing & maker movement & gamification*) i nätverk löser upp gränserna mellan lek, lärande, undervisning, forskning och utveckling" (SUHF, 2016, s 26). Citatet är hämtat från en rapport som i första hand fokuserar fysisk lärmiljö. Men citatet passar enligt vår mening även in på ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv på lärmiljö. När studenter och lärare möts i ett strukturerat samtal där samtals utgångspunkt är erfarenhetsgrundat upplöses traditionella gränser mellan student och lärare. Vi vill hävda att även gränsen mellan lärande studenter och lärande lärare förändras när utbildningsinnehåll blir mindre givet, mer erfarenhetsgrundat, och när undervisningen erbjuder nya former för lärandeprocessen. Miljöer för lärande är uttryck för ett vidgat synsätt på undervisning och på kunskap som får betydelse både för studenters och lärares roller, och för vad som görs eller kan göras möjligt. Betoningen på förutsättningar för lärande och kunskapens karaktär är tydlig. Reflekterande handledning där kunskap utvecklas via strukturerade samtal (Lauvås et al, 2017), kan förstås som en kreativ och skapande miljö för lärande. I enlighet med valda teorier är det på ett sätt självklart att när en grupp studenter träffas regelbundet för att under handledning fördjupa sin yrkeskunskap via de resurser som erbjuds i utbildningens olika kontexter, uppstår en gemensam lärandepraktik (Jakobsson, 2012, Lave & Wenger, 1991). Praktiken socialiserar både via samtals struktur och via det innehåll som studenter och lärare bidrar med. I denna lärandepraktik har studenter och lärare olika roller och kunskaper, men också en kontextuell kunskap som förenar, och som i nästa fas kan utveckla såväl gemensam som enskild kunskap.

Kollegialt lärande med stöd av strukturerade samtal är numer befäst som modell för kompetensutveckling inom utbildningssektorn (Blossing & Wennergren, 2019), men också inom

hälso- och sjukvård (Svensk sjuksköterskeförening och Sektionen för handledning i omvårdnad). Bakgrunden finns i en förändrad kunskapssyn där den egna erfarenheten och kontexten ses som nödvändiga både för lärande och utveckling i yrket. Även förändringen av roller och ansvar där det idag krävs förståelse för den enskildes behov, och där varje individ oavsett om det gäller sjukvård, utbildning eller annat område; oavsett om man är anställd, klient, patient eller student ska ges möjlighet till inflytande och delaktighet via ett etiskt och demokratiskt förhållningssätt. Reflekterande handledning i utbildning utgör här en gemensam arena för de frågor som uppstår i och om yrkespraktiken, och för bearbetning där både studenter och lärare kan bidra med olika perspektiv och tillsammans diskutera möjliga lösningar, eller sätt att förstå och förhålla sig (till exempel Gustavsson al, 2019; Ekebergh, 2018; Carlson et al, 2000; Johansson et al, 2006; Klaeson et al, 2017; Pettersson, 2015). Även om det konkreta målet för studenter respektive lärare skiljer sig, så är det övergripande målet om utveckling av yrkeskunskap gemensamt. Utvärderingen av försöksverksamheten med övningsskolor inom lärarutbildningen (UKÄ, 2000) betonar det gemensamma lärandet mellan studenter och handledare i VFU och benämner det kollegialt lärande. ”En högre koncentration av studenter och VFU-handledare i övningsskolor medförde fler möjligheter till erfarenhetsutbyte mellan studenter, mellan handledare och mellan studenter och handledare. Informella arenor för kollegialt lärande utvecklades.” (s 16). Denna erfarenhet utmanar begreppet kollegialt lärande som något som sker mellan kollegor, och öppnar för ett vidgat synsätt på hur lärande och kunskapsutveckling kan stimuleras parallellt i utbildnings- och yrkespraktiker och mellan olika aktörer. Från hösten 2022 införs övningsskolor inom VFU i all lärarutbildning.

Reflekterande handledning i högre utbildning kan benämnas på olika sätt och stödjas av olika typer av struktur, mer eller mindre styrda former. Oavsett benämning, struktur och form finns en möjlighet att stimulera kunskap om och i, såväl självständigt som kollegialt arbete, flexibilitet och nytänkande och systematiskt kvalitetsarbete i en yrkespraktik. Studenter och lärare i den studerade kontexten har anknytning till en gemensam yrkespraktik. Vidare är den styrda samtalskulturen lika för studenter och lärare. När den är integrerad i gruppen öppnar den för allas delaktighet, där både studenter och lärare görs aktiva på samma villkor med sina olika erfarenheter. Det unika med den här typen av undervisning är att innehållet styrs av det samtal som förs i gruppen. Maktrelationen mellan lärare och student utmanas eller om man så vill, får en ny meningsfull innebörd. I stället för att ha makt över innehållet förväntas läraren leda en kritiskt reflekterande process oavsett vad samtalet handlar om. I stället för att vara den som ska lära någon annan, förväntas läraren bidra till en lärande miljö där kunskapen utvecklas i det gemensamma. Döös och Wilhelmsons begrepp handlingsrationalitet (2005) synliggör betydelsen av att vara överens om det som förväntas ske, varandras roller och förhållningssätt. En förutsättning för gemensamt lärande är just förståelsen av vad man som student och lärare medverkar i för typ av aktivitet, och att vara överens om vad det betyder för det aktuella sammanhanget, men också för den egna kunskapsutvecklingen.

De parallella processer som Langelotz benämner disciplinering, demokratisering och utveckling (2014), synliggörs i studien både i studenters och i lärares resonemang om sitt lärande. Processerna styrs av det strukturerade samtalet som samtidigt bidrar med en demokratisk och tillåtande hållning till varandras kunskap och reflektioner. Kollegialt lärande uttrycker betydelsen av dialogen i den lokala kontexten oavsett om vi talar om utbildning eller yrkespraktik. Vi menar att analysen från studier med student- respektive lärarperspektiv ger infallsvinklar till att mer noggrant studera hur ett kollegialt synsätt kan ge avtryck i utbildningskultur och kompetensutveckling inom högre utbildning. Vi skulle gärna se och undersöka fler former av undervisning där både studenter och

lärare eller studenter och VFU-handledare lär tillsammans, men också där lärare inom högre utbildning på ett strukturerat sätt delar erfarenheter och lär av varandra. Diskussionen och utvecklingen av miljöer för lärande i högre utbildning är både spännande och utmanade (Sveriges universitets- och högskoleförbund, 2016). Den öppnar för att ifrågasätta det givna och pröva nya sätt att designa och genomföra undervisning. Balansen mellan det normativa och det kritiska perspektivet i samtalet är svårt att identifiera (Langelotz, 2013). Däremot är både studenter och lärare överens om att samtalet bjuder motstånd och utveckling genom att det givna ifrågasätts och ställs mot ny kunskap och alternativa förhållningssätt (Kunnari et al, 2018). Studenters och lärares skilda erfarenheter och kunskaper bidrar till att skapa detta motstånd.

Vi upptäcker att lärares medverkan i och ansvar för det strukturerade samtalet förefaller skapa en kultur i den lärargrupp som stödjer och utmanar läraren i den egna professionella utvecklingen. Lärarna talar med varandra om handledningen, om rollen som handledande lärare. Även här formas en lärandepraktik som bidrar till pedagogisk och didaktisk kompetensutveckling och förhållningssätt även vid andra undervisningstillfällen. Tidigare studier (Danielsson et al, 2009; Ortlieb, et al, 2010) visar att lärarens egen lärandeprocess kan stödjas genom det kollegiala. Ett kollegialt samtal om undervisning och en öppen och utforskande attityd till varandras praktiker kan ses som nödvändigt i högre utbildning.

Som forskare är du aldrig helt neutral. Dahlberg et al (2008) menar dock att forskaren ska sträva efter en tyglad hållning dvs. att medvetet reflektera över den egna förförståelsen och den förändrade förståelsen för det studerande fenomenet under hela forskningsprocessen. Våra yrkesrelaterade erfarenheter hämtas från högskoleutbildning inom hälso- och sjukvård samt forskolläro- och lärutbildning. Den studerade kontexten är välbekant via tidigare studier, där en av oss har medverkat i utvecklingen av det didaktiska momentet reflekterad handledning i omvårdnad vid det aktuella lärosätet. Vi har båda erfarenhet av handledning enligt den givna samtalsmodellen. Detta möjliggör en djupare insyn, samtidigt som det kan påverka hur vi förhåller oss till det vi ser eller tycker oss se. Vi har kritiskt reflektera över resultatets framväxt och i den processen ställa oss frågor som: Vad ser vi? Kan det vara något annat? Hur påverkas vi av vår förförståelse? Därigenom har vi försökt förlångsamma förståelseprocessen via en tyglad hållning. Dock är det väsentligt att pröva nya tankegångar om utveckling av lärande miljöer i högre utbildning. I den tolkande slutsatsen har vi aktivt använt både vår egen förförståelse och teorier i avsikt att ytterligare öka förståelsen. Studien kan förhoppningsvis bidra till en fortsatt kritisk diskussion inom det högskolepedagogiska fältet, men också till ytterligare studier om alternativa undervisningsformer och lärande miljöer i högre utbildning.

## REFERENSER

- Arvidsson, B. (2000). *Group supervision in nursing care. A longitudinal study of psychiatric nurses' experiences and conceptions*. Doktorsavhandling. Malmö Universitet.
- Bachtin, M. (1988). *Det dialogiska ordet*. Anthropos.
- Berg, A. & Hallberg, I. (1999). Effects of systematic clinical supervision on psychiatric nurses' sense of coherence, creativity, work-related strain, job satisfaction and view of the effects from clinical supervision: A pre-post test design. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 6(5), 371-381. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1046/j.1365-2850.1999.00235.x>
- Berglund, M. & Ek, K. (2019). Att förstå de didaktiska redskapen i utbildning. I M. Berglund & M. Ekebergh (Red.) (2:a uppl.) *Reflektion i Lärande och Vård – en utmaning för sjuksköterskan* (s. 61-85). Studentlitteratur.
- Berglund, M., Sjögren, R. & Ekebergh, M. (2012). Reflect and learn together – when two supervisors interact in the learning support process of nurse education. *Journal of Nursing Management*, 29, 152-158. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1365-2834.2011.01368.x>
- Blossing, U. & Wennergren, A. (2019). *Kollegialt lärande: resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Carlson, L., Berg, L. & Nolbris, M. (2020) Nurses' experiences of process-oriented supervision - acquiring new approaches to demanding situations. *Open Journal of Nursing*, 10, 449-461. <https://doi.org/10.4236/ojn.2020.104031>
- Dahlberg, K, Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. (2:a uppl.) Studentlitteratur.
- Danielsson C., Sundin-Andersson, A., Hoy R. & Athlin, E. (2009). Expectations and experiences of group supervision: Swedish and Norwegian preceptors' perspectives. *J Nurs. Manag*, (21)2, 263-372. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1365-2834.2012.01398.x>
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). Kollektivt lärande: Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, (10)3/4, 209–222.
- Ekebergh, M. (2001). *Tillägnet av vårdvetenskaplig kunskap. Reflexionens betydelse för lärandet*. Doktorsavhandling. Åbo Akademi.
- Ekebergh, M. (2018). *Att lära sig vårda med stöd av handledning*. Studentlitteratur.
- Fischer, K. B. (2013). *Fostering teacher learning communities: A case-study of a school-based leadership team's action research*. Doktorsavhandling. University of Maryland. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/fostering-teacher-learning-communities-case-study/docview/1432743389/se-2?accountid=11162>.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarier*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Gustavsson, S., Andersén, A., & Berglund, M. (2019). To challenge and to be challenged -teachers collective learning in higher education. *Reflective Practice*, 20(3), 339-354
- Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative Data*. Sage Publications Ltd.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Johansson, I., Holm, A-K., Lindqvist, I. & Severinsson, E. (2006). The value of caring in nursing supervision. *Journal of Nursing Management*, 14(8), 644-651.
- Jones, A. (2006). Clinical supervision: what do we know and what do we need to know? A review and commentary. *Journal of Nursing Management*, 14(8), 577-585.
- Kisthinos, M. (2017). *Utvärdering av handledning på omvårdnadshandledning s.k. efterhandledning*. Fakulteten för hälsa och lärande: Malmö Högskola.

- Klaesson, K., Berglund, M., & Gustavsson, S. (2017). The character of the nursing student's critical reflection at the end of the education. *Journal of nursing education and practice* 7(5), 55-61.
- Kunnari, I., Ilomäki, L. & Toom, A. (2018) Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111-126.
- Laal, M. (2013). Collaborative learning: elements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 814-18.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – Nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22079>
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Larsson, P. (2018). Kollegialt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I N. Rönström & O. Johansson (Red.) *Att leda skolor med stöd i forskning – exempel, analyser och utmaningar* (389–412). Natur och kultur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkest teori*. (3:e uppl.) Studentlitteratur.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke K. & Handal, G. (2017). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ohlsson, J. & Granberg, O. (2005). Kollektivt lärande i team. Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3/4), 227–243.
- Ortlieb, E., Biddix, P. & Doepker, G. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 109-118. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1469787410365655>
- Pettersson, B-O. (2015). Handledning. Ett lärande möte. I M. Berglund & M. Ekebergh (Red.) *Reflektion i Lärande och Vård - en utmaning för sjuksköterskan*. (325–356). Studentlitteratur.
- Severinsson, E., Johansson, I. & Lindquist, I. (2014). Effects of process-oriented group supervision - A comparison of three groups of student nurses. *Journal of Nursing Management*, 22(4), 443-451.
- Sloan, G. & Watson H. (2002). Clinical supervision models for nursing: structure, research and limitations. *Nursing Standard*, 17(4), 41–46.
- Svensk sjuksköterskeförening och Sektionen för handledning i omvårdnad. Föreningen för Handledning i Omvårdnad | Svensk sjuksköterskeförening (swenurse.se)
- Sveriges universitets- och högskoleförbund (2016). *Framtidens lärandemiljöer: rapport från SUHF:s arbetsgrupp*. Framtidens-lärandemiljöer-Rapport-från-SUHFs-arbetsgrupp-2016.pdf
- Thunborg, C. & Ohlsson, J. (2016). Pedagogiska utmaningar i dagens arbetsliv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(3–4), 191–211.
- Universitets- och högskoleämbetet (2020) *Utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor inom lärarutbildning. Slutrapport av ett regeringsuppdrag*. Utvärdering och uppföljning av försöksverksamhet med övningsskolor i lärarutbildning 2014–2019. (uka.se)
- Westin, L., Johansson Sundler, A. & Berglund, M. (2015). Students' experiences of learning in relation to didactic strategies during the first year of a nursing programme: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 15(49). <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0338-x>
- Zhang, J. & Cui, Q. (2018). Collaborative learning in higher nursing education: A systematic review. *Journal of Professional Nursing*, 34(5), 378-88. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.07.007>



Vol 16, nr 2 2022

# Utbildning & Lärande

Introduktion: Forskning om förutsättningar, processer och lärande i skilda pedagogiska praktiker

*Jan Håkansson*

Rektorers och skolhuvudmäns meningsskapande om förskoleklassens position i utbildningslandskapet

*Helena Ackesjö, Sven Persson & Lina Lago*

One size fits all – utveckling av lärmiljöer för nyanlända elever i behov av specialpedagogiska stödinsatser

*Anna Johansson*

Food Literacy: Matens betydelse för hälsa som undervisningsinnehåll

*Emma Oljans*

Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande

*Susanne Gustavsson & Mia Berglund*