

Vol 3, Nr 2, 2024

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 3, NR 2 2024

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

- 5** Läsutveckling i samverkan – när skola och hem möts i ett digitalt lästräningsprogram
Tina Arnold, Agnes Strandberg & Catarina Björnsson
- 22** "När alla vet, då blir det lugnt": Tydliggörande pedagogik i musik- och dansundervisningen
Anna-Karin Hagström, Carolin Kårén, Sara Lockby, Sigurd Löf, Sofia Nilsson, Aino Sundstedt, & Stefan Wester
- 37** "Jag tror att jag lär mig bäst när jag jobbar med andra". En kvalitativ intervjustudie om elevernas upplevelse av grupparbete i hem- och konsumentkunskap
Magdalena Eriksson Klockare & Karin Herolf
- 49** Lek, delaktighet och ökad inkludering: Så skapar förskolan förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek
Viktor Långdahl
- 64** AI i undervisningen – från fusk till framtidstro
Ulrika Bergmark, Caroline Graeske, Johanna Jonsson, Maria Karlsson, Sara Viklund, Christina Wiklund & Linda Wikström

Läsutveckling i samverkan – när skola och hem möts i ett digitalt lästräningsprogram

Tina Arnold, Agnes Strandberg & Catarina Björnsson

Sammanfattning

Den här studien undersöker en samverkansmodell mellan hem och skola för att arbeta med läsutveckling hos elever i årskurs 2–6 i behov av avkodningsträning. I projektet utarbetades en modell med det digitala programmet *Trädet Web*, som användes under en intensivträningsperiod. Studien ämnade undersöka hur modellen upplevdes av vårdnadshavarna, specialpedagogerna, eleverna och klasslärarna samt vilka faktorer som kunde beskrivas som gynnsamma i arbetet. För att uppnå detta genomfördes fokusgruppsamtal med specialpedagogerna, semistrukturerade intervjuer med vårdnadshavarna samt enkäter med elever och klasslärare. Materialet analyserades genom en tematisk analys, vilken resulterade i fyra teman. Programmet visar sig fungera som ett nav för elevens läsutveckling där samtliga aktörer kan samlas kring elevens läsutveckling. Vidare visar resultaten att de spelifierade inslagen som ingår i arbetsmodellen synliggör elevernas progression. Att arbetsmodellen bryter ner lästräningen i beståndsdelar är följaktligen av betydelse för eleverna. Slutligen visar resultatet att arbetsmodellen resulterar i ett flytande ansvar mellan olika aktörer.

Tina Arnold

Verksamhetsutvecklare,
Boden kommun
tina.arnold@boden.se

Agnes Strandberg

Biträdande universitetslektor,
Luleå tekniska universitet
agnes.strandberg@ltu.se

Catarina Björnsson

Verksamhetsutvecklare,
Boden kommun
catarina.bjornsson@boden.se

Inledning

Ett av grundskolans viktigaste uppdrag är att lära barn att läsa. Enligt Reichenberg (2014) är det avgörande att elever lär sig att läsa redan i tidig ålder eftersom god läsförmåga öppnar fler möjligheter för eleverna att utvecklas inom andra ämnen i skolan. Såväl lärare som specialpedagoger upplever emellertid att det finns elever som halkar efter i lästräningen och forskning visar dessutom att det finns mellanstadieelever som fortfarande brottas med den så grundläggande avkodningen (se t.ex., Skolverket, 2023). Redan på 1970- och 1980-talet bekräftades att just avkodning är en av de viktigaste delarna att börja med vid läsning, där eleven bör lära sig att ljuda bokstäver (Chall, 1989; Richardson et al., 1977). I en studie av Frost et al. (2005) undersöks huruvida fonologi (att ljuda) kan förutsäga elevers läsförståelse. Deras resultat bekräftar hypotesen om att sexåringars fonologiska medvetenhet kan ge en stark indikation om deras framtida läsutveckling (Frost et al., 2005). Författarna konstaterar att avkodning, och särskilt specifika delar av den, så som fonologisk medvetenhet i form av ljudning av fonem, utgör starka indikationer för elevens läsförståelse och framtida läsutveckling (se t.ex., Wolff, 2017).

Att just träning i avkodning i form av ljudning är av betydelse var något som det här projektets deltagare även identifierat som betydelsebärande, särskilt hos den elevgrupp som halkat efter i lästräningen. Elever som i högre årskurser inte har automatiserat läsning behöver mer träning än vad de kan få i den ordinarie klassrumsundervisningen, eftersom den inte täcker dessa elevers specifika behov. Därför ville vi undersöka hur man systematiskt kan arbeta med fonologisk avkodning för att stötta denna utsatta elevgrupp i läsutvecklingen. Att nå dessa elever identifierades som en svårighet och klasslärare samt specialpedagoger såg ett behov av att under en intensivträningsperiod kunna stötta dessa elever för att få progression i sin läsutveckling med särskilt fokus på fonologisk avkodning (jfr Vaughn et al., 2010). Eftersom det rör sig om en elevgrupp som redan förväntades ha nått en viss nivå i läsutveckling såg specialpedagogerna ett särskilt behov av att involvera hemmet i denna träning. I grundskolans läroplan (Lgr22) lyfts det att skolan och vårdnadshavare tillsammans bär ett ansvar för elevens skolgång (Skolverket, 2022). Samarbetet mellan hemmet och skolan ska därmed bidra till skolans verksamhet och i förlängningen den enskilda elevens utveckling och lärande. För både lärare och specialpedagoger kan det i praktiken upplevas som att samarbetet är problematiskt, då det primära ansvaret för att såväl initiera som upprätthålla detta samarbete främst vilar på skolan. Det kan förstås bero på att det råder osäkerhet hos vårdnadshavare om huruvida ett samarbete ska förekomma samt att de båda parterna har olika förväntningar och syn på vad samarbetet kan innebära i praktiken. Mot bakgrund av detta såg vi behovet av att mötas kring något gemensamt där riktlinjer och dialog mellan hem och skola kan utvecklas organiskt.

Såväl intensivträningsperioder som program som riktar in sig på läsutveckling har använts i kommunen men detta har inte prövats systematiskt. Det fanns även en önskan hos

specialpedagoger att testa programmet *Trädet Web* som är ett strukturerat verktyg för läsutveckling. Programmet består av sju nivåer och har spelifierade uppdrag som ger poäng. Eleven kan arbeta med programmet i skolan och hemma eftersom det är en molntjänst som kan användas på alla digitala enheter. Anledningen till att specialpedagoger ville arbeta med detta strukturerat var att programmet skulle kunna anpassas till de olika nivåer där elever befinner sig i läsutvecklingen, vilket var särskilt relevant för den specifika elevgruppen.

Mot bakgrund av detta genomfördes en pilotstudie under höstterminen 2022, där en intensivträningsperiod med några elever som inte nått upp till förväntad nivå i läsutveckling i årskurs 3–6 iscensattes. Under perioden utbildades tre specialpedagoger på två skolor i hur programmet fungerar och kan användas i skolan. Därefter fick eleverna träna fonologisk medvetenhet i programmet under fem veckor, tre dagar i skolan med specialpedagog och två dagar hemma i sällskap med vårdnadshavare. Pilotundersökningens resultat indikerade positiv inverkan på elevgruppens läsutveckling. Vidare noterades att samverkan med vårdnadshavare är av betydelse för liknande intensivträningsperioder där fokus är läsutveckling. Däremot behövde vi undersöka detta mer systematiskt i symbios med praktikens kunskaper och tidigare forskning. Vi såg därmed ett behov av att undersöka detta närmare genom en mer systematisk undersökning, där pilotundersökningens resultat beaktades för utarbetandet av en arbetsmodell.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att utveckla en samverkansmodell mellan hem och skola för att arbeta med läsutveckling hos elever som är i behov av avkodningsträning. Elevgruppen som studien undersöker är elever i årskurs 2–6 på grundskolan som inte har automatiserat sin läsning. I samverkansmodellen används programmet *Trädet Web* såväl hemma som i skolan. Samverkansmodellens genomförande kommer att beskrivas närmare i avsnittet Genomförande. Studien avser att besvara följande frågeställningar:

- Hur upplevs arbetsmodellen för samverkan mellan hem och skola av elever, vårdnadshavare, lärare och specialpedagoger?
- Vilka faktorer kan beskrivas som gynnsamma i elevernas läsutveckling när arbetsmodellen utvecklas och prövas?

Avkodning och läsutveckling

Eleverna i detta projekt är i behov av att träna på det som rör den tidiga läsutvecklingen, vilken bland annat innefattar att knäcka den alfabetiska koden och slutligen kunna ljuda och därefter avkoda ord automatiskt (Herkner, 2011). Elbro et al. (2018) definierar avkodning som en förmåga att tolka olika tecken till ord, alltså de tekniska aspekter som krävs vid läsning. Wolf (2016) betonar att man initialt måste låta eleverna avkoda icke-flytande och därefter låta

avkodningen komma naturligt enligt elevens individuella inlärningskurva. Det är alltså inget som kan tvingas eller stressas fram, trots läroplanens mål för respektive årskurs. Castles et al. (2018) lyfter vidare att en av de grundläggande färdigheter som krävs vid avkodning är fonologisk medvetenhet, vilket innebär att eleverna ska förstå det talade språket och inte det skrivna språket (se t.ex., van de Ven, 2017). Fonologisk medvetenhet innebär således att eleverna fokuserar på språkets ljud (se t.ex., Elbro et al., 2018).

När eleven har knäckt den alfabetiska koden, vilket innebär att eleven har förstått kopplingen mellan fonem och grafem och att varje bokstav i alfabetet motsvarar ett ljud, har de utvecklat en grundläggande kunskap i sin läsutveckling. Genom alfabetisk läsning har eleven möjlighet att läsa ord som eleven inte har stött på tidigare och kan därmed fortsätta utveckla sitt ordförråd – en väsentlig och avgörande förmåga för elevens övergripande kunskapsutveckling (Fridolfsson, 2020). Det är denna förmåga som tränas de första åren i grundskolan och finns särskilt framskriven under svenskämnets centrala innehåll (Skolverket, 2022). När eleven inte längre behöver ljuda varje bokstav i respektive ord och denna avkodning snarare sker automatiskt använder eleven sig av en ortografisk strategi (Fridolfsson, 2020), en nivå som ofta uppnås i årskurs tre eller fyra. Ett ytterligare steg bortom detta är den morfologiska strategin, som innebär att eleven snarare delar upp orden i morfem, det vill säga den minsta betydelsebärande enheten i språket (exempelvis läs-läx-or). Denna strategi är användbar när eleven stöter på nya eller långa ord. Enligt Fridolfsson (2020) innebär denna strategi i regel att läsningen flyter på bättre. För den elevgrupp som undersöks i denna studie har dessa nivåer delvis uppnåtts eller inte uppnåtts alls, vilket betyder att eleverna har ett behov av att gå tillbaka till att träna på just avkodning – ljudning av fonem och stavelser. Den enskilda klassläraren har emellertid sällan tid att fokusera på denna typ av träning i klassrummet när majoriteten av eleverna i klassen har förvärvat denna kunskap. Att ta hjälp av ett digitalt program sågs därför som nödvändigt, där eleverna själva eller med stöd av specialpedagoger och vårdnadshavare under en intensivträningsperiod kunde träna på avkodning.

Trädet Web och spelifiering

I arbetsmodellen för den strukturerade intensivträningen användes det digitala lästräningsprogrammet *Trädet Web* som är ett program inspirerad av Wittingmetoden (Witting, 2010) och har utvecklats av Lindblå, en pedagog med fokus på dyslexi, dyskalkyli och inlärnings-svårigheter. Programmet fokuserar specifikt på fonologisk avkodningsträning, där eleverna får möjlighet att träna på att identifiera och sammankoppla fonem och grafem (jfr Castles et al., 2018; Herkner, 2011). Programmet är uppbyggt i nivåer (levels), där första nivån startar med läsförberedande övningar för läsmogenhet. Andra nivån lämpar sig för nyinläring och tredje nivån innehåller övningar för ominläring för personer med läs- och skrivsvårigheter eller personer som kan läsa på ett annat språk än svenska. Det är på nivå 3B som alla studiens elever har utfört ett test som sedan programmet sköter automatiskt. Test 3B rekommenderas att

användas för ominläring i avkodning när eleven inte har nått en automatiserad avkodning och därmed hamnat i lässvårigheter. En film visas där en person uttalar en stavelse. Eleven ska repetera stavelsen och slutligen skriva på dator för att registrera resultatet. Vidare genomförs analys av bokstavssäkerhet och gehörsskrivning, vilket betyder att eleven hör en stavelse, säger stavelsen, spelar in sig själv i programmet med mikrofon och kan sedan lyssna på sitt eget uttal för att jämföra det med personens uttal i filmen. Detta är användbart då eleven ibland uppfattar sig säga rätt vid felsägning, vilket ger läraren kunskap om var bristerna i läsutvecklingen ligger. Vid registrering av elevernas svar färgkodas bokstavsljuden röda (har inte klarat bokstavsljudet), orangea (har ibland klarat bokstavsljudet) och gröna (har klarat bokstavsljudet) i en lista. Klarar eleven inte minst 70% rätt i 3B av bokstavsljuden är det stopp för nivå 3 och eleven kan inte gå vidare utan rekommenderas i stället att starta på en tidigare nivå. Nästa nivå använder växelvis de säkra (gröna) bokstavsljuden med de osäkra (orangea) bokstavsljuden. De röda bokstavsljuden kommer in sist. Varje övning tar cirka 15 minuter och lämpar sig för ett träningstillfälle.

Trädet Web är således designat utifrån ett antal spelifieringsmoment där eleven kan få poäng och ta sig till olika nivåer i programmet. Spelifiering kan motivera elever genom att höja engagemanget och aktiviteten i undervisningen för att därmed öka lärandet (Bai et al., 2020). Bai et al. (2020) pekar ut spelifiering som digitala eller analoga spel som innehåller exempelvis regler, mål, (snabb) återkoppling, uppdrag, poäng och utmaningar i en undervisningssituation. Bai et al. (2020) utgår från teorier i spelifiering som innefattar självständighet, sammanhang, kompetens, vikten av tydliga och utmanande mål, att tro på egen förmåga, träna uthållighet samt en känsla av fullt fokus. Enligt Bai et al. (2020) spelar *self efficacy theory* (självförtroendet) en central roll för spelifiering och för att tro på den egna förmågan att klara av en handling, i detta fall inläring i undervisning. Självförtroendet ökar då eleven har tagit egna initiativ till inläring, här; att spela ett spel, lägga ner en viss ansträngningsnivå och klara av att möta motstånd men ändå fortsätta att spela för att det kommer en utdelning av en belöning framöver (poäng, nästa uppdrag). Mot bakgrund av detta förväntas de spelifierade inslag som *Trädet Web* utgår ifrån, så som exempelvis uppdrag, poäng och återkoppling under spelets gång, ge eleven en känsla av självbestämmande och självförtroende i inläringen.

Genomförande

I det här avsnittet beskrivs kort samverkansmodellens genomförande i skolan och i hemmet. I projektet var Arnold och Björnsson huvudansvariga för genomförande, iscensättning och datainsamling medan Strandberg hade rollen som vetenskaplig ledare. Arnold och Björnsson skickade initialt ut en förfrågan till specialpedagoger vid F-6-skolorna. Intresseförfrågan skickades till skolor i kommunen, vilket resulterade i att tre specialpedagoger ville pröva samverkansmodellen med totalt fem elever med svenska som modersmål i årskurs 2, 5 och 6. Informationsbrev, läsprotokoll och samtyckesblankett skickades till vårdnadshavare i enlighet

med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. I brevet framgick att intensivträningssperioden skulle genomföras under åtta veckor, fem dagar/vecka varav två dagar i hemmet med ungefär femton minuter per träningstillfälle.

Specialpedagogerna kartlade initialt elevernas nivå som sedan utgjorde utgångspunkt innan och efter träningsperioden. Två av specialpedagogerna använde för- och efterdiagnos Rydaholmsmetoden/BRAVKOD "H4" (Jönsson, 2010; Lindahl, 1954), vilka är listor på enstaka ord som eleverna läser högt på tid. En av specialpedagogerna använde motsvarande listor som det redan befintliga programmet LegiLexi (2024) tillhandahåller och som används i handlingsplanen i kommunen för språkutveckling.

Alla elever startade som tidigare nämnts med testnivå 3B i programmet *Trädet Web*. Både specialpedagogerna och vårdnadshavarna ansvarade för att vid varje träningstillfälle dokumentera elevens upplevelse och progression av träningen i ett läsprotokoll. Specialpedagogens ansvar var att kontinuerligt stämma av med vårdnadshavare för att handleda och stötta träningen i hemmet. När träningsperioden om åtta veckor var slut utförde specialpedagogen samma diagnos som vid starten av perioden och specialpedagogerna skickade in läsprotokoll och resultat av de två diagnoserna (för- och eftertesterna).

Metod

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har vi använt oss av följande metoder: fokusgruppsamtal, semistrukturerade intervjuer och enkäter. I följande avsnitt kommer dessa metoder att beskrivas närmare. Avslutningsvis presenteras även den analysmetod som vi har använt för att bearbeta materialet.

Fokusgruppsamtal, semistrukturerade intervjuer och enkäter

För att bidra med kunskap om hur deltagarna upplevde samverkansmodellen använde vi oss av flera olika metoder. Fokusgruppsamtal använde vi för att ta reda på hur specialpedagogerna hade upplevt arbetet. Ett fokusgruppsamtal är en kvalitativ datainsamlingsmetod där empiri skapas genom en grupps interaktion kring ett visst ämne (Barbour, 2007). För vår del innebar detta att specialpedagogerna i grupp tillsammans fick besvara och diskutera en uppställning frågeställningar som vi skapat i syfte att ta reda på deras erfarenheter av samverkansmodellen. Frågeställningarna berörde områden så som hur intensivträningen fungerat, deras upplevelser av samverkan och användningen av programmet *Trädet Web* samt elevernas progression vad beträffar läsutveckling under perioden. Eftersom metoden erbjuder deltagarna att argumentera och ifrågasätta varandras åsikter kan vi få mer realistiska beskrivningar av hur specialpedagogerna upplevde samverkansmodellen (jfr Bryman, 2018). Fokusgruppsamtalet genomfördes i en möteslokal där två specialpedagoger deltog på plats och en specialpedagog deltog via länk. Arnold, Björnsson och Strandberg deltog för att ställa frågor och anteckna under

samtalet. Fokusgruppsamtalet spelades dessutom in via en dator och transkriberades därefter med avseende på läsbarhet.

Utöver fokusgruppsamtal använde vi oss även av semistrukturerade intervjuer med de deltagande elevernas vårdnadshavare. De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide, där vi formulerat en rad frågeställningar för att få fatt i vårdnadshavarnas erfarenheter av samverkansmodellen. Denna metod valdes främst för att det gemensamma temat i intervjuguiden resulterade i att svaren från de olika vårdnadshavarna lättare kunde analyseras och jämföras (jfr Kvale & Brinkman, 2009). I enlighet med Bryman (2018) gavs emellertid intervjupersonerna stor frihet att besvara de frågor som ställdes, och mot bakgrund av att intervjuerna var semistrukturerade kunde frågorna komma i olika ordning eller inte ställas alls beroende på de svar som uppkom. Frågeställningarna berörde bland annat hur intensivträningen fungerat hemma, deras upplevelser av samverkan med skolan, programmet Trädet Web samt elevens lästräning generellt. Frågorna var i regel allmänt formulerade och följdfrågor kunde ställas beroende på vårdnadshavarnas svar. Totalt intervjuades åtta vårdnadshavare och samtliga intervjuer genomfördes via telefon. Samtalen spelades in via en Smartphone och transkriberades därefter med avseende på läsbarhet.

Slutligen följer den tredje metoden som utgjordes av enkäter där eleverna och klasslärarna fick möjlighet att utvärdera arbetet som de på olika sätt deltagit i. Enkäterna besvarades som elektroniskt formulär via Microsoft Forms. Tillsammans i projektgruppen arbetade vi fram en uppsättning frågeställningar för de olika målgrupperna. Frågeställningarna berörde exempelvis vilka möjligheter och utmaningar de hade upplevt med intensivträningen. Öppna fritextfrågor användes för klasslärarna, eftersom det gav dem möjlighet att skriva ett svar med egna ord samt också förklara sina svar. Enkäten till eleverna däremot var enklare utformad eftersom de inte hade möjlighet att fylla i den själva. I stället fick de tillsammans med specialpedagogen reagera på en uppsättning påståenden i form av en likertskala med smilisar som representerade en skala från instämmer inte alls till instämmer helt. Elevenkäten innehöll exempelvis frågeställningar om hur eleverna upplevt lästräningen hemma och i skolan och deras erfarenheter av att träna i programmet Trädet Web. Specialpedagogerna kunde även ställa följdfrågor till eleverna som de antecknade svaren på. Syftet med elevenkäten var att ta reda på eventuella förändringar vad beträffar elevernas motivation och självbestämmande i deras läs- och skrivutveckling, men också deras upplevelse och erfarenheter av intensivträningen.

Projektets deltagare anmälde sig frivilligt för medverkan i samverkansmodellen och i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) gav alla sitt informerade samtycke till att delta i studien. I samtyckesformuläret angavs att all data skulle användas anonymt. Inga deltagare höll tillbaka sitt samtycke. I Tabell 1 presenteras samtliga deltagare och deras roller i projektet samt de fingerade namn de tilldelats i resultatpresentationen.

Tabell 1. Studiens deltagare

Fingerat namn	Roll i projektet
<i>Eva</i>	Specialpedagog till Fia och Alicia
<i>Ylva</i>	Specialpedagog till Olle och Elias
<i>Lena</i>	Specialpedagog till Pontus
<i>Anna</i>	Vårdnadshavare till Olle
<i>Pia och Bosse</i>	Vårdnadshavare till Elias
<i>Karin</i>	Vårdnadshavare till Fia
<i>Daniella</i>	Vårdnadshavare till Alicia
<i>Jonna och Sven</i>	Vårdnadshavare till Pontus
<i>Olle</i>	Elev 1 (klasslärare 1)
<i>Elias</i>	Elev 2 (klasslärare 1)
<i>Fia</i>	Elev 3 (klasslärare 2)
<i>Alicia</i>	Elev 4 (klasslärare 2)
<i>Pontus</i>	Elev 5 (klasslärare 3)

Analysmetod

För att besvara forskningsfrågorna genomfördes en reflexiv tematisk analys av det empiriska materialet (Braun & Clarke, 2022). Tematisk analys är en öppen och flexibel analysmetod där forskaren har en aktiv roll i kunskapsproduktionen genom ett reflexivt engagemang som syftar till att induktivt syntetisera och utvinna teman inom ett empiriskt material. Endast aspekter relevanta för våra forskningsfrågor togs i beaktande vid analysen. Analysen bestod av en rad faser av kodning och temautveckling (jfr Braun & Clarke, 2022). Tillsammans läste vi först transkriptionerna och enkätsvaren noggrant tillsammans och gjorde samtidigt anteckningar om några initiala analytiska observationer. Därefter genomfördes en mer systematisk kodning av materialet där vi färgmarkerade olika mönster som vi identifierade i empirin. Dessa kodmönster undersöktes sedan närmare för att börja konstruera teman. Efter denna process skapades fyra teman. I den avslutande fasen valde vi ut illustrativa utdrag från vårt empiriska material för att sammanväva detta till fyra temaberättelser (jfr Braun & Clarke, 2022). Temana som presenteras i resultatet ska således ses som mönster av delade meningar hos de olika deltagarna i studien.

Resultat

Den tematiska analysen resulterade som tidigare nämnt i fyra teman som på olika sätt belyser deltagarnas erfarenheter och uppfattningar om samverkansmodellen. Följande fyra teman konstruerades i analysen: 1) *programmet som nav för elevens läsutveckling*, 2) *spelifiering kan synliggöra progression*, 3) *betydelsen av att bryta ner lästräningen i små beståndsdelar* och 4) *ett flytande ansvar*. I följande avsnitt kommer dessa teman att beskrivas närmare med utdrag och exempel från det empiriska materialet.

Programmet som nav för elevens läsutveckling

Det första temat synliggör att programmet *Trädet Web* som används under intensivträningsperioden fungerar som ett nav för elevens läsutveckling. Eleven, specialpedagogen, vårdnadshavarna och till viss del även klassläraren möts indirekt i arbetet med elevens läsutveckling, när eleven under intensivträningsperioden arbetar i programmet på skolan och i hemmet. I stället för att det exempelvis är lösa arbetsblad eller olika läsläxor som eleven får ta hem och arbeta med, skapar programmet en gemensam arena och kontinuitet som samtliga aktörer successivt blir bekanta med. Eleven gör samma sak på skolan som hemma. I och med att programmet blivit utgångspunkten för elevens lästräning anser exempelvis specialpedagog Lena att dialoger om lästräningen har ökat och bidragit till en gemensam förståelse för vad det är eleven förväntas lära sig. Enligt Olles vårdnadshavare Anna har detta resulterat i att samverkan har ökat under intensivträningsperioden. Elias vårdnadshavare Pia och Bosse lyfter bland annat att hemarbetet med *Trädet Web* har resulterat i att de insett att ”mitt barn går igenom mycket” vad beträffar lästräning och den ljudning som eleven tränar i programmet. Resonemanget indikerar att programmet för vårdnadshavarna, som inte har en utbildning inom läsutveckling, också synliggör vad det innebär att lära sig att läsa och vad som är utmanande för eleven i detta arbete. Pontus vårdnadshavare Jonna säger också att hon har insett att ”barnet blir mer hjälpt av ljudning än då den ska läsa en bok” och att Pontus i fråga är ”mer benägen att göra Trädet Web än att läsa en bok”.

Vårdnadshavarna lyfter också att de blivit mer aktiva under lästräningen hemma i och med programmet. Jonna och Sven säger bland annat att man ”är mer aktiv som förälder och interagerar mer med Trädet Web än med en bok”. Pia och Bosse för ett liknande resonemang och konstaterar att ”det är mer interagerande än när man läser en bok” och att ”det är skillnad från att behöva bråka än att göra något som Elias tycker är kul och som han lär sig av, det är ganska stor skillnad från att läsa läxan, ska jag ta fighten?” Jonna konstaterar även att lästräningen ”har blivit enklare” med programmet och att ”Trädet Web har hjälpt att ljuda och lägga ihop bättre så det blir lättare att läsa”. Till skillnad från lästräningen med en läsläxa i form av en bok kan alltså programmet också stötta vårdnadshavarna i att bryta ner arbetet i mindre beståndsdelar, en central betydelse i arbetsmodellen som kommer att diskuteras närmare i tema 3.

Pontus lyfter också att lästräningen varit bra då den varit densamma både i skolan och hemma och konstaterar att ”jag har kunnat göra alla orden och lärt mig många nya ord”. Elias lyfter att han börjat läsa lite fler böcker och att det dessutom går lättare att träna läsning hemma i och med att programmet används. Lena konstaterar att eftersom eleverna har vant sig vid programmets upplägg har det också varit enkelt att initiera arbetet med dem under lektionstid. Hon säger bland annat att ”[eleverna] vet varför jag lånar dem och vad vi ska göra ... de har vant sig”. Programmet blir alltså en gemensam mötesplats för alla aktörerna i arbetet med elevens läsutveckling.

Spelifiering kan synliggöra progression

Det andra temat visar att de spelifierade aspekter som är inbyggda i programmet och som används under intensivträningstiden kan synliggöra elevernas progression i läsutvecklingen och därmed fungera motiverande. Detta uppskattas av såväl eleverna och vårdnadshavarna som specialpedagogerna. De spelifierade inslagen har varierat men rör sig dels om olika nivåer, poängresultat, tidsangivelser och diagram över vilka bokstäver eleven klarat, dels om att eleverna fyllt i en separat blankett där de kunnat fylla i och utvärdera dagens lästräning.

Olle lyfter bland annat att han har tyckt att det har varit roligt att träna vilket Anna ”tror har att göra med dels den korta träningstiden men framför allt att han har kunnat se poängresultat”. Anna lyfter att motivationen också har varit relativt hög då eleven ”har tränat själv och ville göra uppgifterna själv, helt frivilligt utan tjat”. Anna konstaterar att hon upplevt god koncentration hemma och att hon tror det beror på ”direkta resultat i programmet”.

Resonemang gällande spelifieringens synliggörande av elevens progression uppger även Pia och Bosse, som upplever att Elias ”har kunnat se och visa vad han kan och inte i programmet, vilket gör det bättre för motivationen och den egna tron på att kunna läsa och skriva”. Eleven Fia berättar också att programmet är bra för att det som görs sparas i datorn. Diagrammen med resultat som visas i programmet lyfts även som positiva från elevernas sida. Alicia säger exempelvis att dessa var bra för att hon kunde se vad hon kan eller inte och vilka bokstäver som hon klarat av. I programmet kan eleverna också se lästakt då inspelningar kan göras. Detta lyfter Pontus som något positivt: ”jag kan se att jag läser snabbare. Förut hade jag på tre sekunder och nu läser jag på en sekund”. Dessa spelifierade aspekter i programmet där eleven får se sin utveckling genom olika steg och poäng verkar således uppskattas av eleverna.

Liknande resonemang för även specialpedagogerna, där bland annat Lena säger att möjligheterna med programmet är ”att det stöttar eleverna i sin läsutveckling där de själva kan se och uppleva sin progression”. Specialpedagogen Eva lyfter, i likhet med eleverna, staplarna och diagrammen som visas i programmet som något positivt: ”det var ändå jättebra att det kom, ni vet dom här staplarna och diagrammet för att ändå kunna se ... och det som då blir fel är inte det också ett lärande, tänker jag”. Ylva säger också att ”de [eleverna] ser ju vilka bokstäver som de är säkra på och hur de kan flytta sig för att bli gröna”. Lena för vidare ett längre resonemang kring de spelifierade aspekterna i programmet och dess betydelse för elevens läsutveckling:

det som har sporrat lite grann det är ju det här att eleverna får stjärnorna och poängen. De har ju tittat på... på staplarna och hur många poäng de fick förra gången och den här gången och... att de kan se resultaten på en gång för att se vad som händer på en gång. Det tror jag är en stor del i det ... detsamma när vi har jobbat med mina elever så man måste ju ha en viss procent rätt för att gå vidare. Och det, det har jag upplevt med dem att vi har alltså pratat om det varför de inte kommer vidare och vad som har hänt och sånt där och då har vi kunnat gå tillbaks och göra om den. Eller då går man ju tillbaks och göra om den för att lära mer... så att det har... att

man kunnat se då på en gång, vad som har varit fel eller vad som inte har funkat för att de ska kunna gå vidare.

Den direkta responsen som programmet ger eleven lyfter alltså specialpedagogerna som något positivt i elevens lärande då det direkt synliggör vad eleven har förstått och inte. När specialpedagogen sitter med resulterar det även i att de tillsammans kan diskutera resultatet för att därefter göra om övningen. Ylva har en liknande erfarenhet och säger att när eleven skriver ordet och det blir fel ”får de direkt se vad rätt stavning är och så kan man återkoppla och prata om det när man sitter med dem”. Ylva säger också att en av hennes elever ”tycker om det här att han kan få sin stjärna”. På grund av dessa inslag säger dessutom Anna att Olle har börjat tro mer på sin läsförmåga och är mer intresserad av att läsa böcker efter intensivträningen. Elementen som är inbyggda i programmet fungerar därmed stöttande för eleverna då de kan synliggöra var de befinner sig i sitt lärande och vad nästa steg är.

Betydelsen av att bryta ner lästräningen i små beståndsdelar

Det tredje temat berör resonemang och erfarenheter från deltagarna där betydelsen av att bryta ner lästräningen i små beståndsdelar betonas på olika sätt. Såväl intensivträningens övergripande utformning som programmets upplägg bygger på att lästräningen bryts ner till mindre steg och moment. En central aspekt av läsutveckling hos elever som ännu inte knäckt läskoden är att backa bandet och gå tillbaka till grundläggande lästräning så som fonologisk träning i form av ljudning, trots att eleverna kanske befinner sig i senare årskurser av lågstadiet eller rentav mellanstadieålder. Att programmet möter detta behov i form av exempelvis ljudning av fonem i olika steg och moment visar sig vara av betydelse för elevernas läsutveckling. Ylva säger exempelvis att programmet är bra då det ”identifierar och riktar in sig på elevens behov”. Nedan följer även en reflektion vad gäller intensivträningens perioden från Eva:

Det blir ju ändå att... fokuserar vi på det här. Jag menar, skickar vi hem intensivläxa i alltså läsning, då håller vi inte på med andra läxor också utan nu... nu gör vi det här och då lägger vi kraften på det. Jag tycker det ger bäst resultat. Och kanske just det här. Nu tar vi en kraftansträngning. Det är fem veckor... ja, sen andas vi en stund ... jag gillar det. Och jag upplever att föräldrarna också vill ha det så.

Specialpedagogerna lyfter emellertid även att programmets upplägg i form av återkommande övningar av ljudning av fonem stundtals upplevs som tråkigt både av dem och stundtals av eleverna. Ylva pratar om hur man i programmet får titta på personer som uttalar *baa* för att eleven sedan ska spela in sig själv och göra detsamma: ”och så ser man på munnen, det är ganska tråkigt två människor som säger BAAA- sen spelar in sig själv ... och skriva rätt ... tycker det är tråkigt”. Samtidigt konstaterar specialpedagogerna att det är precis detta som den här elevgruppen behöver. Lena utvecklar detta i följande resonemang:

... det blir lite tråkigt. Dom blir lite less, men syftet är ju att det ska vara en långsam produktion och det har jag ju sett att det har blivit. Det har blivit säkrare i det... Är långsamt... Ja vi har ju... Vi gör ju samma sak ett par gånger På nivå 4. Vi har jobbat där, så här är olika delspel och varje delspel består av fem moment och då är det samma ord som man jobbar med under de fem momenten... man ska hitta ordet, man ska skriva ordet, man ska läsa ordet och så där ... Ja, men det är ju om man jämför med spel som de gör ... där det händer saker hela tiden så är det ju stor skillnad. Ja, det är det som är skillnaden. Det här är ju ett bra spel utifrån att de ska lära sig. Det ska vara långsamt. Så att de får alla delmomenten men de blir lite less på det.

Liknande erfarenhet finns även hos Olles klasslärare, som bland annat uppfattade att Olle är van vid betydligt mer avancerade dataspel och tyckte att det blev tråkigt efter en tid. Samtidigt finns elever som snarare lyfter positiva aspekter vad beträffar detta. Olle säger att det var ”bra att programmet är långsamt”. Pontus säger också att det ”är ett bättre sätt att lära sig läsa än att läsa böcker”. Även vårdnadshavarna lyfter arbetet med små beståndsdelar så som ljudande av fonem som något positivt då det inte blir för svårt för eleven. Jonna och Sven framhåller att detta ”har gett Pontus mer självförtroende”. Även specialpedagogerna konstaterar att detta varit bra för eleverna. Lena säger bland annat att ”detta har varit en bra modell för mina elever i och med att det har varit långsamt” medan Ylva lyfter att detta är effektivt då ”man jobbar mer på djupet”. Lena lyfter också att ”eleverna verkar få bättre självkänsla när man har jobbat med det på det här sättet”. Att programmet går tillbaka till fonem- och morfemnivå visar sig dessutom vara positivt för elevernas lästräning då det enligt eleven Alicia ”är lättare” än ordinarie lästräning, ”man ska bara följa stegen”.

Att eleverna dessutom ska spela in när de ljudar i programmet upplever specialpedagogerna som något positivt vad beträffar elevens uttal. Ylva säger bland annat att ”det var som att jag upplevde att hen blev bättre i uttalet när hen hörde sig själv och när hen inte uttalade rätt”.

Ett flytande ansvar

Slutligen följer det sista temat som synliggör att arbetsmodellen resulterar i ett flytande ansvar mellan flera olika aktörer. Arbetsmodellen innebär som tidigare nämnts att flera aktörer involveras i elevens läsutveckling – specialpedagogen, vårdnadshavare, klasslärare, vi som projektledare men också eleven själv och programmet *Trädet Web*. Under olika perioder under intensivträningen fördelas ansvaret olika och det blir flytande. Stundtals visar det sig att aktörerna inte riktigt vet vem som bär ansvaret för vad och vad man förväntas göra i olika skeenden. Att ansvaret flyter mellan dessa olika aktörer blir delvis något positivt då ansvaret inte blir ensidigt fördelat hos exempelvis specialpedagogen, utan arbetet med elevens läsutveckling är något som samtliga parter behöver engagera sig i. Samtidigt resulterar också det flytande ansvaret i förvirring mellan parterna och ett behov av att explicitgöra vad som förväntas av vem och när framträder.

Pia och Bosse säger att det stöd som arbetsmodellen krävt att vårdnadshavarna ger i hemmet ”är positivt och Elias får känna att han inte är ensam”. Jonna och Sven har tillsammans med specialpedagogen och Pontus bestämt tid och plats för lästräningen. Att alla dessa parter har ansvarat och engagerat sig i lästräningens utformning visade sig vara positivt för den enskilda eleven. Jonna och Sven berättar senare att Pontus har ”satt sig vid datorn hemma, loggat in och lyssnat, skrivit, spelat in, lyssnat, skrivit på datorn och skickat in”. Att eleven har deltagit i beslut om hur lästräningen har utformats visade sig därmed vara positivt. Lena lyfter även positiva aspekter av samarbetet med vårdnadshavare och det faktum att ansvaret har fördelats mellan hem och skola. Hon betonar betydelsen av dialog med vårdnadshavare ”om träningar och vilka dagar och sånt ... vi har pusslat tillsammans”.

Samtidigt visar resultatet också att detta flytande ansvar mellan olika aktörer skapar en förvirring under intensivträningsperioden och ett behov av att artikulera roller och förväntningar uppträder. Detta är primärt något som projektledarna har erfarenhet av och vi har särskilt diskuterat behovet att det under en liknande intensivträningsperiod är avgörande att ett samtal förs om vad som förväntas av vem och när. Att detta samtal också återupptas under arbetets gång har även lyfts fram som betydelsefullt.

Att ansvaret visar sig vara flytande märks även i specialpedagogernas erfarenheter av arbetsmodellen. Ylva jämför samverkansmodellen med mer ordinarie lästräning som kännetecknas som analog där hon hävdar att hon har mer kontroll: ”Det är jag som styr det arbetet, här gör vi inte det”. Reflektionen är i sammanhanget anmärkningsvärd då den synliggör specialpedagogernas ovana vid att släppa ansvaret till flera parter, så som vårdnadshavare men också till ett program. Specialpedagogernas behov av att kontrollera huruvida lästräningen har genomförts eller inte visar sig även i Evas resonemang när hon säger följande: ”jag vet att den ena sa att vi gör det på helgen. Ja, att de har ... sedan om de har gjort det gemensamt eller inte. det vet jag inte, men han gjorde det på helgen. Och den andra gjorde det inte alls”. Att skolans parter inte kan få insyn eller kontrollera det som sker i hemmet framträder som frustrerande, särskilt hos specialpedagogerna. Samtidigt visar de en förståelse för att detta är en direkt följd av samverkan mellan hem och skola.

Klasslärares delaktighet har också varierat där deras roll i huvudsak har varit mer perifer. Fias klasslärare skriver bland annat att hen ”inte har haft någon direkt information eller insyn i elevernas arbete med lästräningen och arbetsmodellen”. Specialpedagogerna och klasslärares lyfter dock betydelsen av att klasslärares framgent har kunskap om arbetsmodellen och dess innehåll och utformning. Ett delat och flytande ansvar beskrivs således också som något positivt.

Att Daniella, Alicias vårdnadshavare, säger att hon inte kan svara på frågor om *Trädet Web* eller intensivträningen indikerar även att ansvaret hos denna part mer eller mindre har uteblivit under perioden. Daniella konstaterar även att hon aldrig tidigare har haft kontakt med skolan

vad beträffar Alicias läsutveckling, trots att eleven i fråga går i en årskurs i senare delen av mellanstadiet. Kontakten med vårdnadshavare har emellanåt varit problematisk enligt specialpedagogerna och de lyfter betydelsen av att tidigt förklara betydelsen av deras engagemang i elevens lästräning. De anser exempelvis att ett fysiskt möte med vårdnadshavare innan intensivträningssperioden är relevant då de kan förklara vad som krävs av dem och vilken betydelse det har. Eva säger exempelvis att för att förbättra arbetsmodellen och samverkan krävs ”fysisk genomgång samt tätare kontakt med vårdnadshavare” och att hon ”kommer att höra av sig oftare nu”, vilket också speglar det behov av kontroll som nämndes tidigare. Det är också Eva som uttryckte svårigheter i att få vårdnadshavarna delaktiga i arbetet under intensivträningen. Genom att vårdnadshavarna tidigt får förståelse för betydelsen av deras engagemang i detta arbete menar specialpedagogerna att man kan undkomma den roll de annars får som kontrollanter av huruvida lästräningen genomförts hemma. Kunskap om vad intensivträningen kan generera kan således skapa en jämnare ansvarsfördelning. Ylva konstaterar bland annat att ”skolan kan inte göra allt” utan i dessa fall blir ansvarsfördelningen mellan hem och skola central.

Eleven har visserligen delvis möjlighet att ta ansvar för sin lästräning, vilket till viss del visar sig fungera väl med de äldre eleverna. Samtidigt visar resultatet att vissa elever inte klarar av detta. Pia och Bosse anser exempelvis att Elias är ”för omogen att bestämma själv och att det är just det [ansvar från vuxna hemma och på skolan] som han behöver”. Elevernas ansvar för deras egen läsutveckling är således något som behöver anpassas utifrån den enskilda elevens förutsättningar och behov.

Sammanfattande slutpunkter

Syftet med denna undersökning var att utveckla en samverkansmodell mellan hem och skola för att arbeta med läsutveckling hos elever som är i behov av avkodningsträning. Studien har visat att en samverkansmodell där programmet *Trädet Web* används under en intensivträningssperiod som verktyg för att arbeta med avkodning hos den berörda elevgruppen har potential att stötta eleverna i läsutvecklingen. Samtidigt visar resultaten också att det finns en rad utmaningar med såväl användningen av programmet som samverkan mellan hem och skola vad beträffar intensivträning i läsning.

Det första temat synliggjorde att användningen av ett gemensamt verktyg i form av programmet *Trädet Web* hade fördelar vad beträffar samverkan mellan hem och skola. Tillsammans möttes de olika parterna i programmet som gemensam mötesplats vid arbete med elevens läsutveckling. Under pilotstudien och denna studies gång har både specialpedagoger och vårdnadshavare uttryckt betydelsen av samverkan i arbete med dessa elevers lästräning. Att det inte rörde sig om den så vanliga läsläxan där läxans utformning kan variera från gång till gång upplevdes som positiv. Programmet som nav för elevens läsutveckling erbjöd en kontinuitet i

lästräningen anpassat för den enskilda elevens nivå, som var densamma både hemma och i skolan.

I likhet med de resultat rörande spelifiering som Bai et al. (2020) presenterar i sin metastudie, visar denna studies resultat att spelifierade inslag så som poäng, nivåer och olika utmaningar kan erbjuda eleven direkt återkoppling på sin prestation. Detta upplevs synliggöra den enskilda elevens progression i läsutvecklingen. Att elevens framgångar i lärandet synliggörs så pass explicit visar sig vara av betydelse för motivationen. Mot bakgrund av detta kan det vara motiverat att inkludera spelifierade inslag för dessa elever. Samtidigt bör man ha i beaktande de negativa aspekterna av spelifiering som Bai et al. (2020) visar, så som att det också kan orsaka prestationsångest och svartsjuka baserat på tävling mellan elever. I samverkansmodellen tränas emellertid läsningen mer individuellt, så detta har inte noterats som ett problem under projektets genomförande.

Det tredje temat visar i sin tur betydelsen av att bryta ner lästräningen för den berörda elevgruppen till små beståndsdelar, så som att ljuda bokstäver igen (jfr van de Ven, 2017). Upplevelsen av att programmet tvingar eleven och de vuxna att ”nöta” fonem varierar emellertid bland deltagarna, då särskilt de vuxna uttrycker att detta kan upplevas segt och tråkigt. Samtidigt visar resultaten betydelsen av att arbeta med fonologisk medvetenhet på detta sätt. Föreliggande studies resultat bekräftar således tidigare forskning i området, där bland andra Castles et al. (2018) just lyfter de positiva effekterna av explicit och systematisk undervisning av relationen mellan grafem och fonem för läsutvecklingen. Sådan träning har emellertid ofta kritiserats för att vara robotliknande och mekanisk (jfr Castles et al., 2018), men dagens tillgång till programvaror med spelifierade inslag visar att sådan träning också kan vara motiverande och underhållande för eleverna. Visserligen lyfter projektets deltagare att *Trädet Web* har utvecklingspotential vad gäller programmets utformning för att engagera och entusiasmera.

Det fjärde och sista temat synliggör utmaningar men också möjligheten med den spridda ansvarsfördelningen av elevens lästräning. Resultaten visar just att ansvaret blir flytande mellan specialpedagoger, vårdnadshavare, den enskilda eleven, programmet och till viss del även klassläraren. På grund av den omförhandling vad beträffar roller som samverkan med elevens läsutveckling resulterade i har projektets deltagare på olika sätt uttryckt behovet av att artikulera roller och förväntningar kontinuerligt, något som praktisknära forskning tidigare har visat (se t.ex., Bergmark, 2020; Wall & Hall, 2017). I den fortsatta processen med lästräningen har detta tagit sig i uttryck i form av utarbetandet av en handbok för specialpedagoger och ett informationsblad till vårdnadshavare, där lästräningen beskrivs närmare och ansvarsfördelningen har tydliggjorts mellan respektive parter. Samtidigt visar behovet av kontroll hos specialpedagogerna att den förtätade relationen som liknande samverkansprojekt

innebär kanske också kräver ett mer flytande ansvar, där skolan och dess aktörer inte kan ha full insyn och kontroll av det som sker i hemmet (jfr Erikson, 2004).

Avslutningsvis kan denna samverkansmodell utgöra inspiration för fortsatt arbete med elever i grundskolan som är i behov av grundläggande lästräning. Att samverka på liknande sätt mellan hem och skola är, precis som tidigare studier visar (se t.ex., Erikson, 2004), ett komplext arbete. Mot bakgrund av att Skolverket (2022) lyfter att både skolan och vårdnadshavarna har ansvar för elevens lärande, är samverkan ändå avgörande. I likhet med Vaughn et al. (2010) visade sig samverkansmodellens upplägg i form av en intensivträningsperiod vara framgångsrik, då arbetet med elevens läsutveckling är begränsad till en viss tidsperiod. Detta upplevs av projektets deltagare som motiverande och mer överkomligt, då deltagarna får en tydlig överblick över lästräningsperioden.

Under projektets gång har de delade erfarenheterna av samverkansmodellen spridits och många lärare som undervisar elever i svenska som andraspråk har uttryckt att det torde finnas fördelar med att arbeta på liknande sätt med dessa elever – särskilt med dem som är nya i sin läs- och skrivutveckling i svenska. I kommunen där projektet genomförts finns nu möjligheten att arbeta på liknande sätt med *Trädet Web* i svenska som andraspråk. Detta är emellertid något som med fördel hade kunnat undersökas närmare – alltså hur samverkansmodellen hade kunnat användas för denna elevgrupp och vilka potentiella möjligheter och utmaningar som där föreligger.

Referenser

- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Barbour, R. S. (2007). *Doing focus groups*. SAGE.
- Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert, *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chall, J. S. (1989). *The role of phonics in the teaching of reading: A position paper prepared for the Secretary of Education*. Harvard University.
- Elbro, C., Fridolfsson, I., Herkner, B., & Häggström, I. (2018). Avkodning. I C. Elbro, J. Eriksson, I. Fridolfsson, A. Frylmark & C. Grönvall Fransson. (Red.). *Lära barn att läsa* (s. 35–38). Legilexi.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.

- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å., & Sørensen, P. M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age: Semantic and phonological skills in reading development. *Dyslexia*, 11(2), 79–92. <https://doi.org/10.1002/dys.29227>
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Jönsson, B. (2010). *Bravkod*. JL Utbildning.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Legilexi (2024). [Läsinlärningsprogram]. <https://legilexi.org>
- Lindahl, R. (1954). *Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5*. Rikard Lindahl Förlag.
- Lindblå, P. (2024) Programmet Trädet web: <https://www.dyslexi.eu/>
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse*. Natur och Kultur.
- Richardson, E., DiBenedetto, B., & Bradley, C. M. (1977) The relationship of sound blending to reading achievement, *Review of Educational Research*, 47(2), 319–334.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr22. Skolverket.
- Skolverket. (2023). *PIRLS 2021 Läsförmåga hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.
- van de Ven, M., de Leeuw, L., van Weerdenburg, M., & Steenbeek-Planting, E. G. (2017). Early reading intervention by means of a multicomponent reading game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(4), 320–333. Doi:10.1111/jcal.12181
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432–444. Doi: 10.1002/pits.20481
- Vetenskapsrådet (2017). *God Forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wall, K., & Hall, E. (2017). The teacher in teacher-practitioner research: Three principles of inquiry. I P. Boyd & A. Szplit (Red.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry* (s. 35-62). Wydawnictwo Attyka.
- Witting, M. (2010). *Wittingmetoden: En metod för läs- och skrivinläring*. Verti AB.
- Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149333>
- Wolf, G. M. (2016). Letter-sound reading: Teaching preschool children print-to-sound processing. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0685-y29>

”När alla vet, då blir det lugnt”: Tydliggörande pedagogik i musik- och dansundervisningen

Anna-Karin Hagström, Carolin Kårén, Sara Lockby, Sigurd Löf, Sofia Nilsson, Aino Sundstedt, & Stefan Wester

Sammanfattning

Denna artikel berör ett utvecklingsarbete där begreppet *tydliggörande pedagogik* varit centralt. Syftet är att beskriva hur musik- och danslärare kan använda tydliggörande pedagogik för att skapa förutsättningar för alla elevers lärande i musik-/dansundervisningen, både inom kulturskolans verksamhet och inom grundskolans kontext samt på vilket sätt tydliggörande pedagogik påverkar lärarens kreativa frihet i undervisningssituationen. Tydliggörande pedagogik syftar till att göra undervisningen tydlig, visuell och konkret för eleverna. Utvecklingsarbetet har följt aktionsforskningsspiralen och förändringarna har bidragit till nya insikter i lärarnas praktik. Arbetet har skapat nya strukturer i undervisningen, med mer transparens och visuella hjälpmedel, vilket lett till mer harmoni under lektionerna. Lärarna upplever även att tydliggörande pedagogik bidrar till att eleverna blir delaktiga, involverade och engagerade i sitt eget lärande. Lärandet blir därmed mer tillgängligt för elever med olika behov och förutsättningar.

Anna-Karin Hagström

förstelärare Musik- och dansskolan
(tjl)/kulturskolesamordnare region
Norrbotten
anna-karin.hagstrom@norrbotten.se

Carolin Kårén

musiklärare Musik- och dansskolan
carolin.karen@pitea.se

Sara Lockby

danslärare Musik- och dansskolan
sara.lockby@pitea.se

Sigurd Löf

musiklärare Musik- och dansskolan
sigurd.lof@pitea.se

Sofia Nilsson

musiklärare Musik- och dansskolan
sofia.nilsson2@pitea.se

Aino Sundstedt

musiklärare Musik- och dansskolan
aino.sundstedt@pitea.se

Stefan Wester

musiklärare Musik- och dansskolan
stefan.wester@pitea.se

Inledning

Vi lärare på Musik- och dansskolan (Kulturskolan) upplevde att det var en utmaning att hitta metoder för att möta alla elever utifrån deras olika behov och förutsättningar. Detta ledde till att vi började söka efter fler arbetssätt där vi kunde utgå ifrån elevernas behov och förmågor för att tillgängliggöra lärandet i musik- och dansämnet.

I vårt arbete som dans- och musiklektörer är kreativitet en viktig beståndsdel. Enligt Svenska Akademiens ordbok (2021) definieras kreativitet som en ”förmåga att forma och ta vara på nya idéer och omsätta dem i skapande av produkt”. Jaquemot (2013) beskriver att kreativitet handlar om: ”förmågan att kunna tänka, skapa och agera på nya sätt, att vara flexibel, fantasifull, uppfinningsrik och att finna nya och annorlunda lösningar på tillvarons olika utmaningar och problem” (s.12). Vi som musik- och danslärare upplever ofta kreativitet när vi i den gemensamma skapandeprocessen kan fånga upp elevernas frågor, idéer och förslag, omforma och inkludera dessa, för att på så sätt fördjupa elevernas lärande.

Som musik- och danslärare har vi enskilda lektioner men även gruppundervisning, både inom Musik- och dansskolans verksamhet men även inom grundskolans kontext, där hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2022). Vår upplevelse är att vi som musik- och danslärare, med ena benet i kulturskolan och det andra i grundskolan, trots vår erfarenhet av att undervisa elever med särskilda behov inte har lika många verktyg för den undervisningssituationen som lärare i obligatoriska skolformer. Vi valde att i vårt utvecklingsarbete inspireras av *tydliggörande pedagogik* som verktyg och metod för att planera och genomföra musik- och dansundervisning.

Skollagen säger att: ”Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:801). Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och då vi möter eleverna i klassrummet är det den enskilde lärarens uppgift att skapa goda lärmiljöer för alla elever. Skolverket (2023) menar att goda lärmiljöer karaktäriseras av: kreativitet, stimulans, lärande, kompetens, trygghet, kontroll, samarbete, delaktighet, ansvar, och inflytande. Genom att använda sig av tydliggörande strategier kan lärare öka förutsättningarna för att goda lärmiljöer skapas. Sjölund et al. (2017) menar att: ”Tydliggörande pedagogik kan ses som en pedagogisk strategi för inkludering, delaktighet och tillgänglig undervisning” (s. 12). Tydliggörande pedagogik är en metod som förtydligar och visualiserar händelser så att de blir mer begripliga och hanterbara för eleverna. Med andra ord är tydliggörande pedagogik tydlig, visuell och konkret.

Strukturer och rutiner är återkommande och välbekanta inslag under en skoldag, de skapar trygghet och gemenskap för de som dagligen vistas i skolmiljön. För många elever fungerar rutinerna som stöd för att lättare komma i gång med arbetet (Jakobsson & Nilsson, 2019).

Karlberg och Nilsson (2024) beskriver att för vissa elever är struktur, tydliga rutiner och förutsägbarhet en förutsättning för att kunna lära sig, till exempel för elever som har svagare koncentrationsförmåga och impuls kontroll. Å andra sidan beskriver Johansson (2017) att: ”Dilemmat med en fast struktur är att den för vissa deltagare kan bli tråkig. Den blir för förutsägbar och ger inte tillräckligt många utmaningar” (s. 69). Nicole och Oreck (2013) i sin tur riktar kritik mot att många undervisningsmetoder inte tar hänsyn till konstnärlig utveckling för lärare och elever, utan i stället premieras det mätbara lärandet. De menar att detta ställer krav på lärare vid implementering av nya undervisningsmetoder, som fokuserar på det mätbara lärandet, att behålla sin frihet att arbeta i konstnärliga processer.

Inför vårt kommande utvecklingsarbete kunde vi lärare på Musik- och dansskolan således identifiera en farhåga: Om lektionerna var styrda av de ramar vi på förhand satt upp, skulle det då finnas utrymme/möjlighet att ”plocka upp” elevernas tankar och idéer? Skulle tydliggörande pedagogik begränsa elevernas delaktighet och hur skulle metoden påverka lärarens kreativa frihet?

Läroplanen, Lgr 22, (Skolverket, 2022) beskriver att skolresultat ska följas upp och utvärderas samt att nya metoder ska prövas och utvärderas. Då det är ”lärarens professionella ansvar för att skolan ska utvecklas kvalitativt” (s. 10), ville vi genom utvecklingsarbetet i vår forskningscirkel implementera tydliggörande pedagogik som en del i vår undervisning. Detta för att tillsammans kunna följa upp och utvärdera om denna metod skulle kunna fungera i vår undervisning.

Syfte

Syftet med denna artikel är att beskriva hur musik- och danslärare kan använda tydliggörande pedagogik för att skapa förutsättningar för alla elevers lärande i musik-/dansundervisningen samt på vilket sätt tydliggörande pedagogik påverkar lärarens kreativa frihet i undervisningssituationen. På vilka sätt bidrar tydliggörande pedagogik till att göra elever delaktiga i musik-/dansundervisningen och i sitt eget lärande? Vilka möjligheter och hinder uppstår i mötet mellan tydliggörande pedagogik och lärarens kreativa frihet?

Teoretiska utgångspunkter

I vårt utvecklingsarbete har vi utgått ifrån begreppet *Tydliggörande pedagogik*. Sjölund et al. (2017) beskriver att ”Tydliggörande pedagogik syftar till att göra händelser, handlingar och situationer begripliga och därmed hanterbara.” (s. 51). Tydliggörande pedagogik har utarbetats inom Division TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) vid universitetet i North Carolina. Programmet grundades 1972 av den amerikanske psykologen Eric Schopler. Idén med TEACCH-programmet var att utveckla stöd till personer med autism. Programmets grundtankar och pedagogiska förhållningssätt har även

visat sig vara till hjälp för personer med andra tillstånd inom gruppen neuropsykiatriska funktionsnedsättningar exempelvis adhd (attention deficit hyperactivity disorder). Inom tydliggörande pedagogik finns några vedertagna begrepp som är bra att känna till:

Visuellt stöd: Det handlar om att förstärka instruktioner och information (Karlsson & Morell, 2023). Visuellt stöd kan ges genom konkreta föremål, bilder i olika former, text/ord (checklistor), filmer, mallar, tabeller/staplar/diagram, graderingsskalor, ritprat, skyltar, förebildning, TAKK – (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) eller en så kallad timetimer (90-minuters digital timer som visar nedräkning) för att göra tiden “fysisk”.

Inom tydliggörande pedagogik används *sju nyckelfrågor* vars uppgift är att hjälpa till att visualisera händelseförlopp. Genom att medvetet ge svar på *Varför ska jag göra det? Vad ska jag göra? Var ska jag vara? Med vem ska jag vara? När ska jag göra det? Hur ska jag göra det? (= Hur länge ska jag göra det? Hur mycket ska jag göra?)* och *Vad händer sedan?* ger läraren eleverna förutsättningar att hantera och begripa lektionsinnehållet.

Tydliggörande pedagogik strävar efter att ge en *känsla av sammanhang* – KASAM som är ett begrepp myntat av Antonovsky (2005). Han menar att tillvaron behöver upplevas som begriplig, hanterbar och meningsfull, för att en människa ska få en känsla av sammanhang.

Begriplighet innebär att det som inträffar är förståeligt och upplevs som ordnat, strukturerat och tydligt. *Hanterbarhet* betyder att man upplever att man har tillräckliga färdigheter för att kunna möta olika situationer och krav i livet. *Meningsfullhet*, det vill säga att kraven, utmaningarna är värda att investera energi och engagemang i. Hanterbarhet är kopplat till upplevelsen av begriplighet. Med andra ord betyder det att när vi ställs inför olika krav måste vi ha en någorlunda klar bild av vad dessa består av för att känna tillit till att vi ska klara av dem. Tydliggörande pedagogik, strukturer och visuella hjälpmedel är inte mål i sig, de är i stället olika sätt att hjälpa de elever vi möter att uppnå olika mål.

Metod

Vi har varit sju musik- och danslärare, vid en kulturskola i norra Sverige, som under läsåret 2022/2023 genomfört ett utvecklingsarbete i vår egen praktik. Vi har träffats en gång i veckan under 60 min på tid avsatt för utvecklingsarbete. Att vi har haft den tiden har varit avgörande för att kunna bedriva arbetet eftersom alla arbetar på olika skolor och inte träffas under arbetsveckan. Under våra träffar har vi tillsammans satt formen för utvecklingsarbetet. Det vi planerade under träffarna utförde vi sedan med respektive elevgrupp. Alla lärarna har genomfört aktioner i en eller ett par elevgrupper. Elevgrupperna har varit av varierande storlekar och eleverna har varit mellan åtta och femton år.

Genomförande

I vårt utvecklingsarbete har vi arbetat utifrån aktionsforskningsspiralen (Bergmark & Viklund, 2021, figur 1).



Figur 1 Aktionsforskningsspiralen som identifierar olika faser i processen

Fas 1: Identifierar område

Vår process började i september 2022 då vi identifierade ett nuläge, det vill säga hur vår undervisning såg ut just då. Utifrån detta började vi sedan arbeta fram målformuleringar, ett önskat läge, för att ringa in vårt tänkta utvecklingsområde. Vi arbetade efter aktionsforskningsspiralsens fyra faser och befann oss då i fas 1.

För att öka vår kunskap kring det valda området om tydliggörande pedagogik började vi att leta litteratur. Vi sökte brett både på nätet, i artiklar och i fackböcker och valde sedan ut relevanta delar som vi delade upp mellan oss och sedan läste. Vi sammanfattade texterna och presenterade för varandra och gjorde ytterligare ett urval med texter som alla sedan läste (se Bilaga 1).

Utifrån de nya kunskaper vi fått genom den lästa litteraturen formulerade vi vårt syfte och våra forskningsfrågor.

Fas 2: Planerar, iscensätter och dokumenterar aktioner

I fas 2 ville vi undersöka hur vår undervisning ser ut, utan att vi gjort några förändringar. Vi dokumenterade vår undervisning och reflektioner i en trippellogg, en modell utformad av Tiller (1999), som förvarades på gemensam digital plattform. Loggen är uppdelad i tre kolumner: gjort, lärt och listat ut.

I början av januari 2023 hade vi ett gemensamt reflektionssamtal där vår dokumentation utgjorde underlag för reflektion och analys. Utifrån detta identifierade vi följande punkter som

våra utvecklingsområden som vi ville förändra eller utveckla. Vi avsåg att göra våra aktioner inom dessa områden:

- *Lektionsstarter och tydliga ramar*
 - Vi ville att varje lektion skulle ha en tydlig start, för att synliggöra lektionens ramar både för oss och eleverna. Vi använde oss då av de sju nyckelfrågorna, vilket ledde till att vi började göra färre moment under lektionerna och sänkte tempot.
- *Bildstöd*
 - Vi valde även att arbeta med bildstöd för att tydliggöra lektionsmomenten, vilket vi bland annat gjorde genom bildstödsverktyget Widgit online.

Vi fortsatte sedan med att planera, iscensätta och genomföra aktiviteter i vår undervisning. Även detta dokumenterades i loggböckerna. Efter att ha gjort detta i ca fem veckor gjorde vi alla en skriftlig reflektion där vi var och en funderade över hur vi förändrat vår undervisning, hur det påverkat både elever och oss själva och hur vi ville förfina vår praktik framöver.

Fas 3: Analyserar och reflekterar över processen

Vi inledde fas 3 genom att kollegialt reflektera över våra individuella reflektioner vid ett samtal som vi spelade in och transkriberade. Under samtalet påbörjade vi också en sammanställning av våra reflektioner. Nästa steg var att analysera våra upplevelser och erfarenheter. Vi genomförde en tematisk analys (Bryman, 2018) och sorterade vårt datamaterial. Vi delade upp det transkriberade materialet i meningar. Dessa spreds ut över bordet och vi letade gemensamma nämnare som senare blev till två teman: *Struktur* och *Lärande* samt sex underliggande kategorier: *Transparens*, *Visuella hjälpmedel*, *Harmoni* och *Elevenengagemang*, *Lärarmedvetenhet*, *Dilemman* i vårt resultat.

Tabell 1 Dessa teman och kategorier har utgjort stommen i vår resultatbeskrivning.

Tema I-II	I. Struktur	II. Lärande
<i>Kategorier a-f</i>	<i>a) Transparens</i>	<i>d) Elevenengagemang</i>
	<i>b) Visuella hjälpmedel</i>	<i>e) Lärarmedvetenhet</i>
	<i>c) Harmoni</i>	<i>f) Dilemman</i>

Fas 4: Sprider lärdomar över fortsatt utveckling

Vår projektgrupp delade med sig av resultaten till kollegor på en arbetsplatsträff. Vi höll även i ett seminarium under UDiN-dagen (seminarieserie *Utbildningsdialog i Norr*) på Luleå tekniska universitet i juni 2023. Avslutningsvis har vi sju musik- och danslärare skrivit ner våra lärdomar, erfarenheter och reflektioner i denna artikel.

Etiska överväganden

Att tillsammans med kollegor vara forskande lärare i egen praktik kan vara utmanande och problematiskt när det gäller att följa de grundläggande etiska riktlinjer som Vetenskapsrådet (2017) formulerat. Dessa riktlinjer berör information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjanderätt och har till uppgift att skydda de individer som ingår i ett utvecklingsarbete vars resultat dokumenteras och sprids. Då deltagande lärare, tillika författare till denna artikel, godkänt att identiteterna får synas, tillsammans utformat syfte och genomförande av utvecklingsarbetet, förvarat datamaterialet så att obehöriga inte kommer åt det samt bara använt materialet till denna undersökning kan vi säga att vi beaktat de etiska riktlinjerna fullt ut. Inom arbetsgruppen har eleverna varit anonyma inför de andra lärarna. I resultatdelen har vi avkodat lärarnas identitet genom att benämna lärarna med siffror.

En annan svårighet med att vara forskande lärare i den egna praktiken kan vara att förförståelsen försvårar perspektivbyten (Helps, 2017). Samtidigt är det just förförståelsen och den praktikinära erfarenheten som möjliggör att lärare kan belysa forskningsproblem inifrån (Hansson, 2014). Genom att medvetandegöra förförståelsen genom hela forskningsprocessen när det gäller ställningstaganden, formulering av forskningsfrågor, metodval, datainsamling samt analysarbetet blir det etiskt försvarbart att forska i egen praktik. Under detta utvecklingsarbete har de kollegiala samtalen och diskussionerna underlättat vid perspektivbyten, såväl som den lästa litteraturen belyst andras perspektiv.

Resultat

Genom det tematiska analysarbetet framkom två huvudteman: *Struktur* och *Lärande*. Under dessa teman kunde sex olika kategorier urskiljas: *transparens*, *visuella hjälpmedel*, *harmoni*, *elevengagemang*, *läarmedvetenhet*, och *dilemman*.

I. Struktur

a) *Transparens*

Lärarna konstaterar att de innan projektet haft en uppfattning om att de bedrivit tidseffektiva lektioner med uttalade start- och slutmoment. Lärare 2 beskriver att: ”Jag är ofta så effektiv

som möjligt med många moment vid varje lektionstillfälle. Men både före och nu har jag haft en tydlig start och slut på lektionen”. Lärare 2 menar vidare att hen tidigare inte varit noga med att tala om vad som ska ske på lektionen något Lärare 4 instämmer i: ”före, då var jag jättehemlig. Jag sa ju aldrig vad jag skulle göra!”. Lärarna beskriver lektionsuppläggen som hemliga, att struktur och innehåll var självklar för läraren men att eleverna svävade i ovisshet. Genom att lektionsupplägget inte var känt av eleverna upplevde Lärare 3 att: ”tidigare så var det nog så att man kunde liksom fastna i ett moment och inte komma vidare” men att det då inte spelade någon roll eftersom ingen annan visste vad läraren planerat att hinna med. Lärare 5 reflekterar över att: ”jag tyckte att jag var tydlig men har blivit tydligare - tyckte jag var genomtänkt innan...” och konstaterar att hen kunnat förfinat många moment i och med arbetet med tydliggörande pedagogik.

Lärarna beskriver att utvecklingsarbetet genom tydliggörande pedagogik har förändrat deras arbetssätt när det gäller lektionsupplägget. Lärare 3 menar att: ”det är bra att presentera vad man har planerat, att man delger eleverna” och Lärare 4 beskriver att ”dagens agenda är tydlig” tack vare utvecklingsarbetet med tydliggörande pedagogik. Lärare 4 berättar också att hen blivit tydligare med att förklara innehållet i lektionen: ”Jag förklarar varför vi ska göra saker. Nu ska vi öva de här sångerna, för snart kommer Musikkalas och då ska ni sjunga med”. Lärare 1 berättar i sin tur att i sin strävan efter att vara tydlig har hen upptäckt att: ”Jag tycker att mina planeringar har blivit lite mer nedbantade och mindre spretiga” och Lärare 3 fyller i: ”De [eleverna] vet vad vi ska göra och hur lång tid av lektionen som ska ägnas åt momentet, jag tror att det blir mer effektivt också”.

b) Visuella hjälpmedel

Ett sätt att synliggöra lektionens innehåll är att läraren använder sig av bildstöd för att visa lektionens upplägg. I och med projektet har lärarna börjat skriva upp lektionsplaneringen på tavlan i början av varje lektion för att därefter gå igenom den med eleverna. Lärare 5 beskriver att hen före utvecklingsprojektet ”skrev och rita på tavlan” men att arbetet med tydliggörande pedagogik hjälpt till att få upp ögonen för hur hen kan använda sig av bildstöd: ”Jag får verkligen tänka efter vilka bilder jag använder om det nu är så att varje bild ska symbolisera varje sång” (Lärare 5). Lärare 1 berättar att: ”nu har jag bildstöd mycket mer” och Lärare 2 säger att arbetet med tydliggörande pedagogik har lett till att: ”Jag har blivit noggrannare nu, jag talar om vad vi ska göra och har börjat göra lektionsplanering tydlig genom att visa den med bildstöd” (Lärare 2).

Lärare 5 menar att användandet av bildstöd har utmanat hens sätt att tänka kring verktyget: ”hur jag kan använda det [bildstödet] gör att jag blir mer kreativ i mina presentationer” och konstaterar att hen ”blivit bättre på att visualisera det vi gör. Jag använder mycket bildstöd och jag har börjat använda mycket, mycket mer video” (Lärare 5). Lärarna upplever att presentationer och genomgångar blivit mer kreativa. ”Innan var jag rädd att det [bildstödet]

skulle minska kreativiteten i stunden, men jag har inte alls upplevt att det är så” säger Lärare 2. Lärare 4 beskriver att farhågan om att känna sig låst i sin egen planering kommit på skam:

Nu gör jag lektionsplanering varje gång, och precis som du sa så trodde man att det inte skulle kännas - att man skulle förlora friheten att ändra och ha sig, men det går ju bra ändå. Så jag har bara positiva erfarenheter av att ha lektionsplaneringen på tavlan. (Lärare 4)

c) *Harmoni*

Genom att ha lektionsplaneringen synlig på tavlan behöver inte eleverna fundera på vad som ska ske. Lärare 1 menar att det innebär: ”färre frågor från elever = färre tidstjuvar” vilket bidrar till ”ett lugn hos mig som lärare” (Lärare 1). Lärarna upplever också att elevgrupperna har blivit lugnare. Lärare 3 säger att: ”Eleverna blir lugnare och mer förberedda på uppgiften” och Lärare 1 beskriver att hen: ”tycker jag har en lugnare grupp” men kan inte säga att det enbart beror på användandet av bildstöd. Lärare 2 berättar att: ”Jag har också blivit mer medveten kring fördelarna med att stanna i ett moment och våga vänta ut situationen” och Lärare 1 menar att känslan av en lugnare grupp kan bero på att: ”man vågar vänta i momenten”. Lärare 5 säger att: ”Jag upplever att det blir ett lugn i lektionen när både jag och eleverna vet vad vi gör, varför och när” och beskriver det som att: ”strukturen gör att det känns som att fokus i gruppen blir bättre”. Lärare 2 menar att: ”På ett sätt tänker jag att det handlar om att alla vet vad de ska göra...alltså att det skapar ett lugn i att alla vet”.

Lärare 2 har blivit medveten om att det verkar underlätta för alla elever med att ha tydliga ramar. Hen konstaterar att: ”jag måste vara noga med att inte frångå våra fasta ramar som finns alltså. Som start och slut och visa planering, utan de är väldigt viktiga” (Lärare 2) och resonerar vidare att det är viktigt som lärare att vara konsekvent.

Analytiska kommentarer

Lärarna upplever att de genom att använda sig av tydliggörande pedagogik har blivit mer transparanta i sin undervisning. Strukturen på lektionerna har blivit mer genomtänkt och tydlig, vilket gjort innehållet mer synligt och meningsfullt för eleverna. Farhågan om att läraren skulle känna sig låst i sin planering visade sig vara ogrundad. Idéer om hur läraren kan utveckla visuella hjälpmedel har genom kreativitet förfinats under arbetets gång.

Lärarna beskriver att arbetet med tydliggörande pedagogik har bidragit till att de själva känner ett lugn i lektionen och att de vågar vänta ut moment. De upplever att elevgrupperna blivit lugnare och de upplever harmoni. De konstaterar att det är viktigt att vara konsekventa och hålla sig till de fasta ramar som presenterats och att det skapar ett lugn och fokus i gruppen då alla vet vad som ska ske.

II. Lärande

I det andra temat *Lärande* framträder deltagarnas upplevelser av hur tydliggörande pedagogik bidrar till att eleverna blir delaktiga, involverade och engagerade i sitt eget lärande. *Lärande* handlar vidare om att synliggöra lärarnas eget lärande genom individuella reflektioner och kollegiala insikter. De reflekterar även över olika dilemman som uppstått i och med projektet.

d) Engagemang

Lärare 4 berättar något förvånat att hen har upptäckt att den visuella lektionsplaneringen väcker nyfikenhet hos eleverna och att: ”de är oväntat engagerade[... den väcker nyfikenhet planeringen... Har man ritat kryptiska saker så diskuterar de medan de står och väntar på att andra kommer in och så där, så det engagerar”. Lärare 1 berättar att om planeringen står på tavlan när eleverna kommer in till lektionen springer de fram och kollar av vad som står innan de sätter sig. Lärare 1 säger: ”Och det gör mig så glad, så jag vet inte ... någonting händer ... dom bryr sig!”. Lärare 5 berättar om eleven som föreslog att läraren skulle stryka momenten på tavlan när de var genomförda: ”så då gjorde jag det och den eleven blev så himla nöjd så den påminner ju mig varenda gång”. Lärare 5 konstaterar att: ”Det som är lätt och rätt för en kan vara lätt och rätt för alla”.

Lärarna funderar över vikten av en synlig lektionsplanering. Lärare 3 menar att elevernas behov och önskemål kan göra att lektionens innehåll förändras ”de vill göra någonting helt annat [...] vi spelar den här låten som vi spelar förra veckan eller någonting”. Lärare 3 funderar vidare över ifall ”det där som jag har planerat och tydliggjort, det har ju gått förlorat då...eller?” varpå Lärare 5 reflekterande säger: ”Om du inte hade skrivit, då kanske det inte hade blivit lika tydligt att det kanske ens finns ett val”.

Lärare 5 beskriver hur hen berättar för enskilda elever innan lektionen om dagens lektionsinnehåll: ”Nu gör jag något som jag aldrig har gjort tidigare och det är att jag berättar för enskilda elever innan lektionen vad vi ska göra ... då passar jag på och visa lektionsplaneringen och säga ja, ’men det här ska vi göra idag, kan du hjälpa mig att packa upp de här grejerna?’”. På det viset försöker läraren engagera, involvera och göra elever delaktiga redan innan lektionen startar.

e) Medvetenhet

Lärare 1 upplever att hen blivit mer kritiskt tänkande när det gäller metoder och planering och beskriver hur hen reflekterar mer över resultatet i stället för att bara släppa det och gå vidare: ”även om det gått bra, så tänker man en vända till på det, eller om det har gått dåligt”. Lärare 5 menar att: ”nya metoder gör att jag som lärare utmanas ... mitt förhållningssätt till undervisningen. Jag hittar fler sätt att presentera det vi ska göra på lektionen ... det får min fantasi och kreativitet att gå i gång”. Hur starten på lektionen blir handlar om ”min egen förberedelse och anpassning till situationen” menar Lärare 5. Lärare 2 reflekterar över

deltagarnas förvåning över elevernas engagemang ”det handlar på något vis om att de [eleverna] känner sig delaktiga... tänker jag... alltså...det handlar ju om att bli delaktiga i ett moment som de kanske inte har känt sig delaktiga i”.

Lärarna vill göra genomtänkta planeringar och använda sig av visuella hjälpmedel för att synliggöra innehållet för eleverna. Detta medför att förberedelserna inför lektionerna tar mer tid. Lärare 1 säger: ”jag som lärare har ett moment till att tänka på, planera”. Lärare 2 upplever att det kan bli fler moment att förbereda och genomföra vilket i sin tur kan ”skapa en liten stress” (Lärare 2). För att göra bildstöd har lärarna tillgång till ett digitalt verktyg som heter Widgeit. Lärare 5 menar att användandet av teknik och digitala verktyg: ”tar en ganska stor del av min planeringstid”. Lärarna menar samtidigt att ”inga elever lider av det här [tydliggörande pedagogik]” (Lärare 1) och att tiden de lägger ner på planering och genomgång är värt det.

f) Dilemman

När lärare ändrar på metoder och förhållningssätt kan det uppstå oväntade problem eller hinder som lärarna måste hantera. Lärare 3 menar att ett problem som kan uppstå om läraren är transparent med lektionsinnehåll och upplägg är att: ”Det är inte alltid det funkar ... det man har planerat” och menar att det då är bra att ha en backup-plan för att kunna hantera situationen. Lärare 4 har upplevt att elever kan bli besvikna när de inte hunnit med allt som var planerat och menar att: ”förklaring kan behövas om vi frångår planeringen ... De vill de veta varför”.

Ett annat dilemma som kan uppstå, och som läraren måste förhålla sig till, är hur balansen mellan den eller de elever som får särskilda uppdrag för att lättare hålla fokus under lektionen och övriga elevers möjlighet att vara delaktiga i olika moment ska fördelas. Lärare 5 berättar: ”för mig blir det mycket fokus på de elever som behöver extra anpassning” och menar att hen måste vara uppmärksam på någon form av rättviseaspekt.

Ytterligare en risk med att läraren lägger mycket tid och fokus på att tydligt berätta varför, hur och vad som ska ske under lektionens olika moment är att det blir mycket muntlig information. Lärare 5 säger att: ”fastän jag nu tänker att jag ska göra det här tydligt så är det risk för att jag förklarar för mycket” vilket blir kontraproduktivt eftersom ”då tappar jag flera elever som kanske inte klarar ta in den muntliga informationen under lång tid” (Lärare 5). Lärare 2 reflekterar och säger att: ”risken för mycket muntlig info, det är lätt att man hamnar där om man slutar vara effektiv ... alltså man måste på något vis ändå ha ett tempo.”

Analytiska kommentarer

Lärarna upplever att eleverna blir mer engagerade och delaktiga när lektionsmomenten blir synliga. Lärarna har blivit mer medvetna om hur presentation av lektionsplanering och innehåll kan bidra till elevernas förståelse om varför, hur och vad som ska ske i lärsituationen. De upplever att den tid de lägger på att förbereda presentationer, material och moment är väl investerad och betydelsefull för hur lektionen tas emot av eleverna.

Lärarna har även blivit medvetna om olika dilemman som kan uppstå i undervisningen när de använder sig av tydliggörande pedagogik. Läraren måste vara beredd på att hantera olika dilemman i form av besvikelser och rättviseaspekter när det gäller elevernas delaktighet och engagemang. Även fördelningen mellan tid i förhållande till tempo är en aspekt läraren måste förhålla sig till.

Diskussion

Arbetet med tydliggörande pedagogik har bidragit till förändringar, insikter och utveckling av den egna praktiken. När det gäller frågan: *På vilka sätt bidrar tydliggörande pedagogik till att göra elever delaktiga i musik/dansundervisningen och i sitt eget lärande?* har vi funnit att vi som lärare upplever att genom att använda oss av tydliggörande pedagogik har blivit mer *transparenta* i vår undervisning. *Strukturen* på lektionerna har blivit mer genomtänkt och tydlig, vilket gjort innehållet mer synligt och därmed möjliggjort att undervisningen kan upplevas som meningsfull för eleverna. Genom att eleverna delges strukturen för lektionen känner de sig delaktiga och den synliggjorda planeringen kan även väcka elevernas nyfikenhet. När eleverna känner trygghet i den tydliga strukturen kan det som Skolverket (2023) beskriver som god lärmiljö uppnås. Det som Johansson (2017) menar är dilemman med fast struktur, att den blir tråkig, har vi inte upplevt i vår undervisning. Vi har i stället upplevt det motsatta, en undervisning med ökad delaktighet och engagemang. Struktur behöver inte vara statisk, utan i enlighet med Skolverket (2023) upplever vi ingen motsättning mellan struktur och kreativitet. I likhet med Nicole och Oreck (2013) hade vi farhågan att undervisningen skulle vara mindre konstnärligt fri när det mätbara lärandet, strukturen, premierades i den tydliggörande pedagogiken. Vi upplevde dock det motsatta.

Gällande frågan: *Vilka möjligheter och hinder uppstår i mötet mellan tydliggörande pedagogik och lärarens kreativa frihet?* har vi funnit att vi har upplevt möjlighet att vara kreativa i att kunna skapa på nya sätt när vi började tänka i nya banor kring våra lektionsplaneringar, och hittade då det som Jaquemot (2013) beskriver som annorlunda lösningar. Att lämna utrymme för förändringar i sin struktur ger också eleverna möjlighet att vara medbestämmande och medskapare i lektionen. I skärningspunkten mellan struktur och lärande finns och uppstår lärarens kreativa frihet.

Farhågan om att läraren skulle känna sig låst i sin planering, och därmed uppleva hinder i sin kreativa frihet, visade sig enligt våra erfarenheter vara ogrundad. Idéer om hur läraren kan utveckla *visuella hjälpmedel* har i stället, genom kreativitet, förfinats under arbetets gång. Vi har blivit *medvetna* om att det är viktigt att vara konsekventa och hålla oss till de fasta ramarna som presenterats och att det skapar ett lugn och fokus i gruppen då alla vet vad som ska ske.

Vi som lärare upplever ett större *elevengagemang* och att eleverna blir mer aktivt delaktiga när lektionsmomenten blir synliga för dem. Vi har blivit mer *medvetna* om hur en visuell

presentation av lektionsplanering och innehåll kan bidra till elevernas förståelse om varför, hur och vad som ska ske i lärsituationen. Vi upplever att den tid vi lägger på att förbereda presentationer, material och moment är väl investerad och betydelsefull för hur lektionen tas emot av eleverna. När eleverna vet och är förberedda på vad som ska hända under lektionen blir situationen hanterbar för dem. Genom arbetet med tydliggörande pedagogik känner vi själva ett lugn i lektionen och att vi vågar vänta ut moment. Vi upplever att elevgrupperna blivit lugnare och vi upplever *harmoni*.

Sammanfattningsvis, genom att utgå från en struktur där läraren är transparent kan en känsla av harmoni uppstå i gruppen. Harmonin gör att eleverna får möjlighet att vara delaktiga och blir engagerade i sitt eget lärande. När läraren blir medveten om styrkan i att ha en synlig struktur sluts cirkeln och möjligheter öppnas för att utveckla undervisningen ännu mer genom att förfina och gå ett varv till i cirkeln.

Vi har även blivit *medvetna* om olika *dilemman* som kan uppstå i undervisningen när vi använder oss av tydliggörande pedagogik. Som lärare måste en vara beredd på att hantera olika dilemman i form av besvikelser och rättviseaspekter när det gäller elevernas delaktighet och engagemang. Även fördelningen mellan tid i förhållande till tempo är en aspekt läraren måste förhålla sig till. Det är i dessa aspekter lärarens kreativitet blir en styrka, ett verktyg för att balansera mellan struktur och lärande.

Ambitionen att nå alla elever med en enda undervisningsmetod kan tyckas närapå oöverstiglig. Genom vårt arbete med tydliggörande pedagogik och implementerandet av denna i vår undervisning har vi upplevt att lärandet blivit mer tillgängligt för elever med många olika behov och förutsättningar. Kanske når vi inte alla elever hela tiden, men med ett nytt förhållningssätt har vi i alla fall utökat möjligheterna till detta.

Referenser

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur & Kultur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Hansson, K. (2014). *Skola och medier: aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Helps, S. (2017). The ethics of researching one's own practice. *Journal of Family Therapy* 39(3), 348–365.
- Jacquemot, N. (2013). *Kreativetskoden: från idé till succé*. Natur & Kultur.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionsvariationer: Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande miljö*. Natur & Kultur.

- Johansson, K E. (2017). *Dansens möjligheter: Undervisning för elever med icke-normativa förutsättningar: Aktionsforskning på Kulturskolans Resurscenter*. [Masteruppsats, Stockholms konstnärliga högskola].
- Karlberg, M., & Nilsson, J. (4 januari 2024). *Stöd för ledarskap i undervisningen*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/stod-for-ledarskap-i-undervisningen>
- Karlsson, J., & Morell, A. (2023). *Elevdelaktighet i skolan: med visuellt stöd som verktyg*. Gothia.
- Nicoll, J., & Oreck, B. (2013). Can the “Best Practice” trend leave room for the unknown? *Journal of Dance Education*, 13, 92–98.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur & Kultur.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr22*. Skolverket.
- Skolverket. (24 november 2023). *Hela lärmiljön avgörande för en inkluderande skola*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/hela-larmiljon-avgorande-for-en-inkluderande-skola>
- Svenska Akademien (u.å.). Kreativitet. Hämtad 2024-01-04 från <https://svenska.se/om/om-akademien/>
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande: Forskande partnerskap i skolan*. Liber.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html>

Bilaga I

Referenslitteratur i forskningscirkeln:

- Ardoris, L., (2020). *Ett svar i taget - Att möta utmanande beteenden med tydliggörande pedagogik*. Gothia Kompetens AB.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Johansson, K E. (2017). *Dansens möjligheter: Undervisning för elever med icke-normativa förutsättningar: Aktionsforskning på Kulturskolans Resurscenter*. [Masteruppsats, Stockholms konstnärliga högskola].
- Landh,E. (2021). *Musik + NPF = sant. Musklärares arbete med elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)*. [Examensarbete, Kungliga Musikhögskolan].
- Sandmoen, K., (2022). *ADHD: Vi som inte passar in i musikundervisningens normer*. [Examensarbete, Kungliga Musikhögskolan].
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur & Kultur.
- Söderberg,V., & Öberg. K. (2021). *Tydliggörande pedagogik och känslan av sammanhang – KASAM. En observationsstudie i en lågstadielklass*. [Examensarbete,Stockholms universitet].
- Quiceno Andersson, A. (2019). *Extraanpassningar och särskilt stöd i musikämnet. En studie om tre musklärares arbete med och förhållningssätt till extra anpassningar och särskilt stöd i musikämnet på mellan- och högstadiet*. [Examensarbete, Lunds universitet].

"Jag tror att jag lär mig bäst när jag jobbar med andra". En kvalitativ intervjustudie om elevernas upplevelse av grupparbete i hem- och konsumentkunskap

Magdalena Eriksson Klockare & Karin Herolf

Sammanfattning

Denna studie tar sin grund i det sociokulturella perspektivet med syfte att få en djupare förståelse för elevers upplevelse av arbetsmetoden grupparbete inom det praktiska arbetet i ämnet Hem- och konsumentkunskap. Vi fann det intressant att undersöka elevers upplevelse av grupparbete eftersom det utgör en betydande del av det praktiska arbetet i ämnet. Ytterligare ett syfte med undersökningen var att den ska bidra till att vi utvecklar vårt arbete med grupparbete i praktiken. Undersökningen genomfördes genom en intervjustudie som gav möjlighet till en djupare förståelse för elevernas upplevelse. Intervjuerna utfördes på en skola i Stockholms län med totalt fem elever i årskurs 9. I analysprocessen användes en tematisk analys med syfte att identifiera olika mönster och skapa teman som lyfte fram det studerade ämnet. Resultatet av undersökningen visade att eleverna lär sig av varandra genom grupparbete men att de också ser både för- och nackdelar med arbetsmetoden. Eleverna upplevde att tilliten till gruppmedlemmarna var viktig för ett bra samarbete och om en gruppmedlem hade större kunskaper än de andra påverkade det arbetsfördelningen och lärandet i gruppen. Slutsatsen är att grupparbete främjar lärandet och att läraren har ett stort ansvar för att arbetsformen grupparbete ska gynna elevernas lärande och sociala utveckling.

Magdalena Eriksson Klockare

Ämneslärare i Hem- och konsumentkunskap, Saltsjöbadens samskola, Nacka kommun.
magdalena.erikssonklockare@nacka.se

Karin Herolf

Ämneslärare i Hem- och konsumentkunskap, Saltsjöbadens samskola, Nacka kommun.
karin.herolf@nacka.se

Inledning

Den här artikeln syftar till att beskriva och diskutera en studie som genomförts inom ramen för praktiktäna skolforskning i samarbete med Luleå tekniska universitet. Författarna bakom studien är två legitimerade lärare i Hem- och konsumentkunskap (Hkk). Studien som fokuserar på elevers upplevelse av grupparbete i det praktiska arbetet inom ämnet Hkk genomfördes på en skola i Stockholmsområdet.

Enligt Skolverkets timplan har elever i svenska skolan rätt till 130 timmar undervisning i ämnet Hkk (Skolverket, 2022). Av dessa 130 timmar är 40 timmar avsatta för låg- och mellanstadiet. Resterande 90 timmar är avsatta för högstadiet. Lärandet i det praktiska arbetet inom Hkk sker genom en process där tanke, sinnesupplevelse och handling samverkar för att utveckla kunskaper som rör mat och måltider (Skolverket, 2022). I de praktiska delarna ingår exempelvis organisering och skapande av måltider, arbetsfördelning, livsmedelssäkerhet, hantering av redskap och olika metoder för matlagning och bakning, resurshushållning samt rengöring.

Hem- och konsumentkunskap och grupparbete

Syftet med ämnet Hkk är att ge eleverna verktyg och förutsättningar för att hantera det vardagliga arbetet i hemmet samt kunna göra medvetna val som konsumenter. Ämnet utgår ifrån tre grundläggande perspektiv: hälsa, ekonomi och miljö, vilka ska vara närvarande i undervisningen (Skolverket, 2022). Eleverna får genom undervisningen möjlighet att utveckla kunskaper om bland annat mat och måltider i en process där praktik och teori sammanflätas, för att kunna ge eleverna möjlighet att utveckla sin kreativa förmåga vid matlagning och andra praktiska uppgifter i hemmet. Vidare ska eleverna tillägna sig kunskaper om levnadsväl, gemensamma resurser och konsumtionens villkor. Ämnet ska även bidra till att eleverna reflekterar över och utvecklar kunskaper inom jämställdhet, kulturella variationer, arbetsfördelning i hemmet samt traditioner i olika hushåll. Hkk är det ämne som har minst antal undervisningstimmar under hela grundskolan enligt Skolverkets timplan. Det låga antalet undervisningstimmar medför höga krav på läraren, som i undervisningen ska uppfylla kursplanens mål och riktlinjer samt kunna tillgodose olika elevers behov.

I ämnet Hkk sker undervisningen vanligtvis i halvklasser eller mindre grupper om ca 14 elever (Lindblom, 2016). En faktor som har stor inverkan på elevers arbete i grupp är salarnas utformning vilka vanligtvis består av 5–8 köksenheter. Det innebär att samarbete i grupper om 2–3 elever är en nödvändighet för det praktiska arbetet. Att arbeta tillsammans har många fördelar och det är i samarbetet som lärande verkligen kan nå sin fulla potential (Forslund Frykedal, 2008; Lindblom, 2016). I vår praktik har vi märkt att eleverna har sina egna åsikter och tankar kring grupparbete och hur indelningen i grupper ska ske. Det finns även en brist på tidigare forskning som specifikt handlar om grupparbete inom Hkk (Lindblom, 2016, 2019) och vi ville därför utforska detta närmare. Genom att synliggöra elevers upplevelse av grupparbete

kan vi bättre utveckla både undervisningen och utformningen av grupper för att främja elevernas lärande. De praktiska förutsättningarna inom ämnet gör att grupparbete blir nödvändigt eftersom det inte finns tillgång till köksenheter för varje enskild elev (Lindblom, 2016). Det resulterar i att eleverna spenderar mycket tid tillsammans i mindre grupper om två till tre elever. Det finns flera olika sätt att definiera en grupp och de flesta går ut på att det finns en form av gemenskap och att det är en samling personer som är beroende av varandra (Forslund Frykedal, 2009; Lindblom, 2016). ”Med en grupp menas ett antal individer vilka delar ett gemensamt öde och är beroende av varandra. En händelse eller sak som påverkar en medlem kommer även att påverka alla andra i gruppen” (Forslund Frykedal, 2009, s. 5).

Ett grupparbete i Hkk påbörjas och avslutas vanligtvis under samma lektion eftersom det oftast handlar om att planera och tillaga en måltid (Lindblom, 2016). Gruppen får därmed ett slutresultat samma lektion som arbetet inleds. När eleverna i en grupp möts för att gemensamt genomföra en uppgift blir de beroende av varandra både genom prestationen och genom de sociala relationerna till varandra (Forslund Frykedal, 2009). En väl utvecklad grupparbetsmetod kan ge elever möjligheter att utveckla ämneskunskaper, viktiga sociala förmågor och ett reflekterande tankesätt. I läroplanen för grundskolan (Lgr 22) står det att eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra (Skolverket, 2022).

Studien kommer beskriva elevers upplevelse av grupparbete i ämnet Hkk och således inte grupparbete generellt i skolan. I den här studien menar vi att grupparbetet är när två eller tre elever interagerar med varandra i en praktisk arbetsuppgift, där eleverna tillsammans ska planera och organisera för en måltid och där tillagning samt efterarbete i form av diskning och städning är centrala delar. Det förutsätter både socialt och ämnesrelaterat samspel. Interaktionen sker genom muntlig kommunikation men även genom icke-verbal kommunikation så som gester och ögonkontakt (Forslund Frykedal, 2009). Varje lektion på skolan där vi genomförde studien är ca 125 minuter lång och ungefär två tredjedelar av en lektion ägnas åt praktiskt arbete i grupp. Under den tiden både påbörjas och avslutas grupparbetet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att få en djupare förståelse för elevernas upplevelse av grupparbete inom det praktiska arbetet i ämnet Hkk. Frågeställningarna var:

- Hur upplever elever arbetsformen grupparbete?
- Hur upplever elever att de kan lära av varandra i grupparbete?

Teoretisk ansats

Lärande sker i samspel med andra och är en del av elevens utveckling. Vygotsky grundade det sociokulturella perspektivet och menade att lärandet är en ständig process i samspel med andra och en del av individens vardag (Shabani et al., 2010). Genom olika sammanhang skaffar sig individen grundläggande färdigheter. Detta förekommer även i kontexter som inte direkt är avsedda för lärande såsom arbetsplatser samt bland vänner och familj (Shabani et al., 2010; Säljö, 2010). Lärandet sker alltså genom samspel mellan olika människor, vilket kan hända både vid middagsbordet, på en lektion eller vid en aktivitet på rasten eller fritiden. I en individs vardag betraktas kunskap som något som ständigt förändras och den är avgörande för att kunna hantera och lösa problem som uppstår i vardagen (Gibbons, 2009; Shabani et al., 2010). Individen kan med hjälp av tidigare erfarenheter förstå och reflektera över nya situationer och därmed utvecklas i sitt lärande. I Vygotskijs teori ingår begreppet proximal utvecklingszon, vilket är idén om nästa steg i elevens lärande. Detta innebär att undervisning bör utformas så att eleven får stöd av en vuxen eller en kamrat, vilket ger möjligheter för eleven att utveckla sådant som hen ännu inte behärskar helt på egen hand. Att identifiera en elevs utvecklingszon och att ge lämpligt stöd utifrån deras behov är centrala delar av lärarens arbete. Det sociokulturella perspektivet har en betydande roll i skolans arbete (Linde, 2012). Enligt Gibbons (2009) är det skolans uppgift att skapa en bra lärandemiljö och ge meningsfulla situationer som uppmuntrar eleverna att delta aktivt. Olika kulturer och samhällen kan ha skilda uppfattningar om vad lärande innebär. En persons utveckling påverkas av de sociala och kulturella sammanhang som råder eftersom samhället man lever i erbjuder olika sociokulturella erfarenheter (Säljö, 2010).

Metod

Intervjuer

För att undersöka elevernas upplevelse av grupparbete i ämnet Hkk valdes en kvalitativ metod i form av intervjuer. Intervjuerna var halvstrukturerade vilket gav frihet till förändringar beträffande frågornas form och ordningsföljd (Kvale & Brinkmann, 2014). En kvalitativ metod försöker förstå hur individen i olika sociala sammanhang uppfattar verkligheten (Kvale & Brinkmann, 2014; Malterud, 2001). Genom intervjuer gavs möjlighet till en djupare förståelse för hur elever uppfattar grupparbetet i det praktiska arbetet. Den kvalitativa forskningen utgår från deltagarnas perspektiv och ger ett material med deltagarnas åsikter och handlingar. En kvalitativ metod är användbar när undersökningen vill få en djupare inblick i deltagarnas resonemang (Bryman, 2018). Valet av en kvalitativ intervjustudie gav möjlighet att fånga elevernas egna upplevelser och intervjuerna gjorde att eleverna fick uttrycka sig utförligt om sina tankar, känslor och funderingar kring grupparbete i Hkk. I en kvalitativ metod är

intervjuaren en integrerad del av processen. Under intervjuerna eftersträvade vi ett neutralt förhållningssätt för att undvika att påverka deltagarna och därmed studiens tillförlitlighet. Antalet intervjuer och intervjuernas längd begränsades med hänsyn till undersökningens frågeställningar och den tid som fanns tillgänglig för studiens genomförande. Bryman (2018) betonar att urvalsstorleken i en kvalitativ studie inte bör vara för liten för att kunna säkerställa datamättnad men inte för stor då det kan göra det svårare att genomföra en djupgående analys inom den givna tidsramen. Risker med ett för lågt antal deltagare i studien är att det begränsar generaliserbarheten och det kan därför göra det svårt att dra slutsatser som gäller utanför den specifika undersökningsgruppen. Till skillnad från en kvantitativ metod, där målet är att generalisera resultaten till en relevant population, strävar en kvalitativ undersökning efter att förstå beteenden och åsikter inom den specifika kontext där undersökningen genomförts. En kvalitativ metod utgår från trovärdighet vilket innebär att författaren behöver visa att det sammanställda resultatet är trovärdigt och kan kopplas till verkliga förhållanden.

Valet av en kvalitativ intervjustudie har gjort att antalet deltagande som bidragit med underlag inte var lika omfattande jämfört med en kvantitativ studie baserat på en enkätundersökning där en större mängd data koncentreras under en kort period (Bryman, 2018). Syftet med studien var att undersöka hur elever upplever grupparbete i det praktiska arbetet i Hkk. Utifrån studiens syfte bedömdes en kvalitativ intervjustudie vara mest lämpad då det gav bättre möjlighet att lyssna på hur eleverna resonerade kring frågeställningarna.

Urval och rekrytering

Eleverna fick ta del av ett informationsbrev innan intervjuerna genomfördes (Vetenskapsrådet, 2017). Brevet innehöll en presentation av undersökningens syfte, innebörden av medverkandet, etiska principer och information om att materialet endast var avsett för studiens syfte. Kontaktuppgifter angavs för eventuella frågor.

Undersökningsgruppen var ett fokuserat urval och bestod av elever i årskurs 9 med en ålder på 15 år (Bryman, 2018). Valet av undersökningsgrupp baserades på elevernas erfarenhet av ämnet Hkk samt studiens tidsram. Inget samtycke från vårdnadshavare behövdes då samtliga elever var över 15 år. Det totala antalet elever i åk 9 på skolan var ca 125. Utifrån studiens tidsram bedömdes att fem elever var ett rimligt antal deltagare. Därefter gjordes ett slumpmässigt urval via lottning. Samtliga uttagna elever tackade ja till att delta.

Datainsamling

Vi genomförde en provintervju innan de huvudsakliga intervjuerna för att testa intervjufrågorna och få en övergripande uppfattning av arbetsmaterialet (Bryman, 2018). Provintervjun gav möjlighet till revidering av intervjufrågor samt en vana i hur arbetsmaterialet sedan skulle användas i den huvudsakliga undersökningen. Fem intervjuer utfördes under en veckas tid och

varje intervju varade i ca 7 minuter. I samband med detta fick eleverna skriva på ett samtyckesformulär för godkännande av deltagande i undersökningen.

Intervjuerna var halvstrukturerade med stöd av en utformad intervjuguide med sex förberedda frågor som berörde studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2018; Trost, 2005). Intervjuerna genomfördes på skolan i ett avskilt rum för att kunna prata ostört och för att eleverna skulle känna sig trygga och bekväma i situationen. I samband med intervjuerna delades intervjuguiden ut till eleverna för att ge dem möjlighet att förbereda sig på frågorna. Intervjuerna spelades in med mobiltelefon. Kvale (1997) skriver om fördelarna med att spela in intervjuerna då intervjuaren kan fokusera på deltagarna och hålla sig engagerad i ämnet. De tankar och reflektioner som uppkom under intervjuerna antecknade vi i ett separat dokument som ett komplement till elevernas intervjusvar (Bryman, 2018).

För att minska risken för missförstånd i studien var det viktigt att frågorna var formulerade efter sin målgrupp. Studiens deltagare måste förstå frågornas innebörd för att kunna ge korrekta och ärliga svar (Bryman, 2018). Deltagarna fick under intervjutillfället en kopia av intervjuguiden framför sig. Detta innebar att eleverna kunde avböja att besvara en fråga, men det gav dem även möjligheten att återgå till frågorna och vidareutveckla sina svar vid ett senare tillfälle under intervjun. Den tydliga intervjustrukturen medförde att det blev ett strukturerat och givande samtal under intervjuerna. Nackdelen med att dela ut intervjuguiden var att fokus vid några tillfällen hamnade på hur frågan var formulerad vilket kan ha uppfattats som ett störningsmoment för deltagarna. Detta uppmärksammades då elever vid upprepade tillfällen ansträngde sig för att svara ordagrant på frågan och därmed hade svårt att samtala öppet om ämnet.

Databearbetning och analys

Efter att intervjuerna var genomförda transkriberades det insamlade materialet och sammanställdes med reflektioner och tankar som antecknades efter intervjun. För att bevara deltagarnas anonymitet tilldelades de vid detta tillfälle fiktiva namn. Vi använde oss av en tematisk analys som innebar att vi identifierade och analyserade fram olika teman utifrån det insamlade materialet (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2018). En tematisk analysmetod sker i flera steg. Materialet lästes noggrant igenom för att skapa en övergripande förståelse av intervjuerna. Därefter reducerades innehållet genom att irrelevanta delar som inte bidrog till studiens syfte togs bort, såsom sidospår som eleverna gled in på under intervjun. Materialet granskades därefter upprepade gånger för att identifiera mönster och formulera teman. Två olika teman bildades (Tabell 1). Det ena temat benämns ”Expert och lärande” och fokuserar på lärandesituationen utifrån den proximala utvecklingszonen. Det andra temat benämns ”Social trygghet” och fokuserar på tillit som en förutsättning för god lärmiljö. Deltagarnas uttalanden och resonemang som hörde till respektive tema sammanställdes i ett separat dokument (Braun

& Clarke, 2006; Bryman, 2018). För att tydliggöra resultaten och förstärka tolkningen av elevernas uttalande användes citat.

Tabell 1. Delar av materialet från intervjuer beskrivs genom tematisk analysprocess

Delar av sammanställning av intervjuer	Kondensering	Tema
<i>Vilgot: Medans när man jobbar med liksom i grupp så krävs det så här om det är ett moment som du tycker är lite svårt så kan du lätt bara skicka vidare det till den personen och låter den göra det istället så att man inte riktigt får försöka och testa men jag skulle säga att man lär sig, jag lär mig i alla fall bättre själv än att jobba med någon som är liksom på en lägre nivå än en själv.</i>	Eleverna uttryckte att de lär av varandra i grupparbeten men att gruppmedlemmens kunskapsnivå inom ämnet är avgörande.	Expert och lärande
<i>Tanja: Om jag är bekväm så vågar jag ju fråga mera frågor och prata och sånt men om jag inte är det så blir det lite svårt och ja men ... ställa frågor.</i>	Eleverna uttryckte att de vågar ställa fler frågor och vara mer delaktiga i det praktiska arbetet när de känner tillit till personen de arbetar med.	Social trygghet

Etiska aspekter

Studien utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna i studien gavs konfidentialitet genom att intervjumaterialet förvarades otillgängligt för obehöriga personer. Identifiering av eleverna förhindrades genom att fiktiva namn gavs i samband med transkriberingen. Berörda elever fick ta del av ett informationsbrev som informerar om studiens syfte och hur den ska genomföras enligt informationskravet. Eleverna fick information om att deltagandet var frivilligt och att allt material enbart skulle användas för studiens syfte. Eleverna fick också ett samtyckesformulär där de godkände sin medverkan i

studien samt informerades om att de kan avbryta sin medverkan när som helst utan att några konsekvenser uppstår.

Resultat

Expert och lärande

Elever uppgav under intervjuerna att de lär sig av varandra i det praktiska arbetet. De berättade att det finns både för- och nackdelar med arbetsformen grupparbete beroende på vem de arbetar med. Två av eleverna nämnde att en potentiell nackdel är om en gruppmedlem ger fel information så kan det leda till en sämre arbetsprocess vad gäller exempelvis metoder, redskap eller smaksättning. Det visade sig finnas en oro över att det i sin tur skulle påverka elevens individuella betyg negativt. En av eleverna uppgav att för att få ökad kunskap är det viktigt att arbetskamraten är på samma eller på en högre kunskapsnivå än hen själv.

Jag skulle säga att man lär sig, jag lär mig i alla fall bättre själv än att jobba med någon som är liksom på en lägre nivå än en själv. Men ja om man jobbar med någon som är en på högre nivå så finns det ju både fördelar och nackdelar ... en bättre kan antingen ta över eller förbättra men den sämre är oftast att man låter den göra det till det enkla och lite så här så gör man liksom man gör själv det som är lite mer utmanande. (Vilgot)

En annan elev uttryckte att lärandet tillsammans i grupp kompletterar den kunskap som läraren förmedlar. Eleverna berättade att grupparbete gav dem inspiration att utveckla den praktiska arbetsprocessen genom att testa olika kryddor, olika matlagningstekniker och redskap. Ytterligare elever lyfte även att olikheter i gruppmedlemmarnas kulturella bakgrund berikar deras lärande. En av dem sa:

Jag tror, jag tror att flera olika idéer kan komma av att jobba från person till person för att alla har ju sin egna liksom kultur och alla har sina egna matlagningssätt hemma så man kan liksom få idéer av varandras sätt att laga mat så kanske hela rätten blir någon blandning mellan båda personernas liksom hemrätter om man säger så. Så jag tror att ... jag tror verkligen att man kan få olika idéer. (Emil)

Social trygghet

Under intervjuerna uppgav alla elever att de tycker om att jobba med olika personer i det praktiska arbetet. De såg det som positivt att byta arbetskamrat flera gånger under terminen för att öka sina sociala kontakter i klassen och få en förbättrad samhörighet och trygghet till varandra. Flera av eleverna uppgav att när de känner sig trygga med personen de arbetar med så vågar de vara mer delaktiga i arbetet och ställa fler frågor till varandra.

Då var det väldigt svårt att ja men typ alltså prata och kommunicera och typ så här. Ja alltså det beror ju på hur så här bekväm man är med personen för då tycker jag att det är lite enklare

och samarbeta och sånt. Om jag är bekväm så vågar jag ju fråga mera frågor och prata och sånt men om jag inte är det så blir det lite svårt och ja men... ställa frågor. (Tanja)

Forslund (2009) lyfter att det kan vara en fördel att ha en nära relation till den man arbetar med eftersom det gör det lättare för elever att uttrycka sin åsikt och ökar tilliten till att kamraterna bidrar till arbetet. Samtidigt anser inte alla elever att det är viktigt att arbeta tillsammans med sina bästa vänner utan de kan även se fördelar i att arbeta tillsammans med personer som de inte känner lika väl.

Jag tycker det är bra att variera runt i ja, de här halvklasserna som vi har. Och för då så blir man ju vän och sen så med en annan person som man inte känt så länge. Och sen så blir det bättre, hur säger man bättre ... jag vet hur jag ska säga det men det blir bättre i klassen liksom det blir bättre. Ja, det blir väl bara allmänt bättre i klassen när alla känner alla. (Billy)

Två av eleverna berättade att om det inträffat en konflikt på rasten eller fritiden hade klassen svårt att fokusera och jobba tillsammans då konflikter följer med in i klassrummet. Som en konsekvens av detta får vissa elever svårt att arbeta tillsammans i grupp. Eleverna uppgav att de gärna arbetar med en vän då det gör det praktiska arbetet roligare. De uppgav även att de lär sig mer om de har kul, men de är samtidigt medvetna om att det kan påverka lärandet negativt eftersom de lättare tappar koncentrationen då.

När man är på plats så vill man ju vara med sina vänner men ens vän kanske inte är den bästa personen att vara med för då blir det mer: "Men oh my god hörde du det där och det där är det där" och då blir det mer snackigt eller så blir det jättebra man vet inte. (Lovisa)

När läraren sätter ihop grupper är målet att skapa välfungerande men blandade grupper där nära vänner inte alltid ingår. Många elever förstår detta även om de inte alltid uppskattar det (Forslund Frykental, 2009).

Diskussion

Intervjuerna visade att eleverna ansåg att de lär av varandra i grupparbeten i det praktiska arbetet. De tillgodogör sig nya kunskaper både inom ämnet och om varandra och deras olika kulturer. Säljö (2010) beskriver att elever som arbetar tillsammans i en grupp oftare klarar uppgifter som de inte skulle kunnat genomfört på egen hand. Tidigare forskning visar att både hög- och lågpresterande elever lär via grupparbeten då de som är högpresterande får använda sina tidigare kunskaper genom att förklara och utmana sitt lärande och på så sätt utveckla sina kunskaper (Forslund Frykental, 2008; Lindblom, 2019). När en elev med hjälp av sina tidigare erfarenheter lär sig något nytt i samspel med någon mer kunnig person har det Vygotski kallar för den proximala utvecklingszonen uppnåtts (Gibbons, 2009; Shabani et al, 2010). En elev ansåg under intervjun att det är viktigt att arbeta med en kamrat som är på minst samma kunskapsnivå eller alternativt att arbeta själv för att utveckla sin kunskap. Lindblom (2019) menar att det finns två olika undergrupper av expertrollen. Elever som ser sig vara på en högre

kunskapsnivå utser ofta sig själv till att vara experten i gruppen, en så kallad självutnämnd expert. Den andra expertrollen är när en i gruppen blir utsedd till expert av de övriga gruppmedlemmarna. Under intervjuerna visade det sig att flera av eleverna tar ett steg tillbaka i grupparbetet och tilldelar en annan gruppmedlem expertrollen. Eleverna uttrycker att när det finns saker de inte behärskar så kan de lära sig genom att observera en annan gruppmedlem utföra dessa uppgifter.

Enligt ett sociokulturellt perspektiv äger lärandet rum genom kommunikation och interaktion mellan elever (Säljö, 2010). Det verbala språket och det sociala samspelet spelar en viktig roll inom kunskapsöverföringen i det praktiska arbetet i Hkk. Detta framkom i resultatet från den här studien då eleverna uttryckte att de föredrar att arbeta tillsammans med en kamrat de känner sig trygga med. Det gör dem mer villiga att delta aktivt i det praktiska arbetet. Social trygghet, tillit och relationer grundas på att elever kan samtala med varandra. Att lära sig att kommunicera är en komplex process som, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, förutsätter samarbete med andra. Genom detta samspel kan individen tillägna sig grundläggande färdigheter och förstå sammanhang (Shabani et al., 2010). Eleverna uppgav att deras osäkerhet hindrade dem från att ställa frågor till sin arbetskamrat vilket i sin tur har en negativ inverkan på grupparbetet. Eleverna berättade samtidigt att det kan vara värdefullt att variera grupperna för att få möjlighet att samarbeta med alla i klassen och därmed öka samhörigheten och tilliten till varandra. Enligt Forslund Frykedal (2008) spelar tidsaspekten ofta en avgörande för elevernas möjlighet att bygga upp tillit till varandra i gruppen. När eleverna i gruppen etablerat tillit till varandra kan de börja tro på varandras förmågor och att alla gruppmedlemmar kan göra värdefulla bidrag till arbetet. Det nämndes att om det varit en konflikt innan lektionen påverkade det grupparbetet negativt. Detta kan visa sig genom så kallat parallellt grupparbete där eleverna arbetar i samma kök men inte integrerar med varandra mer än nödvändigt (Lindblom, 2016). För att ett grupparbete ska fungera krävs positivt, ömsesidigt beroende och tillit till varandra i gruppen (Forslund Frykedal, 2008).

Grupparbete är inte alltid bekymmersfritt när det gäller bedömning då många förknippar det med ”snålskjuts” där några elever i gruppen inte tillför något i arbetet men ändå får ta del av gruppens resultat (Lindblom, 2019). Flera av eleverna uttryckte oro kring betyg och hur de i grupparbeten skall kunna bedömas individuellt. För att minska elevernas oro är det viktigt att läraren tydligt förklarar för eleverna hur arbetsprocessen kommer att bedömas. Bedömningen sker på individnivå och baseras på deras praktiska arbete, val av tillvägagångsätt och deras resonemang utifrån hälsa, ekonomi och miljö (Lindblom, 2019).

Slutsats

Grupparbete som arbetsform är en central del av undervisningen i ämnet Hkk. Resultatet av studien visar att grupparbete är en stor tillgång för elevernas kunskapsutveckling. Dessutom är

arbetsformen viktig för att skapa en social trygghet och en bättre samhörighet i klassen. När grupparbete används som arbetsform måste läraren vara uppmärksam på att hen har möjlighet att organisera arbetet på ett sätt som främjar lärande och skapar en god arbetsmiljö i klassrummet. Det gör läraren genom att omsorgsfullt förbereda gruppindelningen och sträva efter att alla elever känner sig trygga och kan kommunicera med varandra samt att de upplever att de får möjlighet att utveckla sina kunskaper, sin kreativitet och sitt sociala samspel. Grupparbetet är en stor tillgång för elevers lärandeprocess men för att det ska fungera optimalt måste eleverna förstå syftet med arbetsformen samt få kunskaper i hur man samarbetar som grupp. Dessutom behöver läraren vara tydlig med hur arbetet i grupp kommer att bedömas. Genom att öva på samarbete, kommunikation samt bygga tillit och gemenskap gynnas lärandet mellan gruppmedlemmarna. Aktiviteter som främjar goda relationer är en viktig del av skolans värdegrundsarbete (Skolverket, 2022).

Det praktiska arbetet utgör en betydelsefull och unik del av Hkk-ämnet och det finns en stark koppling mellan studien och den dagliga verksamheten i skolan. Förslag till vidare forskning kan vara att undersöka elevers upplevelse av grupparbete efter att de fått kunskaper om och handledning i hur man arbetar som grupp. Det finns även många andra delar än det praktiska arbetet att undersöka inom ämnet så som till exempel ungas konsumtion, hållbarhetsfrågor, kulturella perspektiv och jämställdhet i hemmet. Genom mer forskning kan både undervisningen och förståelsen för Hkk-ämnets betydelse i skolan och samhället förstärkas.

Referenser

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Forslund Frykedal, K. (2008). *Elevers tillvägagångssätt vid grupparbete – om ambitionsnivå och interaktionsmönster i samarbetsituationer*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet – språk och lärande*. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Malterud, K. (2001). *Qualitative research: standards, challenges and guidelines*. *The Lancet*, (358), 483–488.
- Linde, G. (2012) *Det ska ni veta: en introduktion till läroplansteori* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Lindblom, C. (2016). *Skolämnet Hem- och Konsumentkunskap på 2000-talet: förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Lindblom, C. (2019). Grupparbete i hem- och konsumentkunskap. I K. Hjälmeskog & K. Höijer (Red.), *Didaktik för hem- och konsumentkunskap* (s. 83–94). Gleerups Utbildning.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, (3), 237–248.

- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts akademiska förlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
<https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063>

Lek, delaktighet och ökad inkludering: Så skapar förskolan förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek

Viktor Långdahl

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att undersöka hur personal kan skapa förutsättningar för alla barn kan vara delaktiga i gemensam lek på förskolan. I artikeln belyses vad som bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek för barn som enligt personalen visar svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan. Artikeln beskriver lek, delaktighet och inkludering ur ett pedagogiskt och specialpedagogiskt perspektiv, med en teoretisk utgångspunkt i sociokulturellt perspektiv och dilemmaperspektivet. Med inspiration av jämförande forskningsdesign används aktivitetsobservationer och utforskande samtal som metod. Data analyseras med hjälp av delaktighetsmodellen. Resultatet tydliggör konkreta sätt för personalen att skapa förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek på förskolan, vilket även bidrar till ökad inkludering. Personalen kan anpassa lekens yttre och inre område, regissera, delta, observera och reflektera. Resultatet visar vikten av att personalen är lyhörd och responderar på barns behov och intressen.

Viktor Långdahl

Specialpedagog, PHUG AB &

Skellefteå kommun

viktor@phugab.se

viktor.langdahl@skelleftea.se

Inledning

Förskolans utbildning är komplex och mångfasetterad. Där ingår barn och personal i ett kontinuerligt samspel med varandra och förskolans lärmiljö. Enligt Skolverket (2020) är mer än 85 % av Sveriges barn i åldrarna 1–5 år inskrivna i förskolan, med störst andel barn i åldern 4–5 år, där mer än 95 % går i förskolan. Förskolan har en tradition av att i högre utsträckning än grundskolan vara inkluderande utifrån en specialpedagogisk kontext (Lutz, 2013; Palla, 2011).

Skolverket (2018) framhåller att lek ska ha en central plats i förskolans utbildning och den beskrivs som ”grunden för utveckling, lärande och välbefinnande” (s. 8). Vidare skriver Skolverket (2018) att ”barngruppen och samspelet mellan barnen är en viktig och aktiv del i barnens utveckling och lärande” (s. 11) samt att ”alla barn ska ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån sina förutsättningar och sin förmåga” (s. 8). Barnkonventionens artikel 31 framhåller barns rätt till lek (Unicef, 2018) och både Vygotskij och Dewey betonar lekens betydelse i sina lärandeteorier (Bergmark & Viklund, 2021; Lecusay, 2023). I leken finns möjlighet att utmana och stimulera utveckling och lärande inom flera områden, till exempel språk, matematik, socioemotionellt och kognitivt lärande (Habbe et al., 2021; Heidemann & Hewitt, 2010; Lecusay, 2023). Bergmark et al. (2024) framhåller att i förskolans utbildning hänger lek och undervisning samman, där begrepp som flerstämmig och lekresponsiv undervisning är centrala inom forskningen. Enligt Edström et al. (2022) finns kopplingar mellan barns möjlighet till delaktighet och inkludering i utbildningen. Åström et al. (2020) visar i sin översiktsstudie att 57 % av tiden på förskolan består av lek. Samtidigt visar forskning att det av olika skäl kan vara svårt för många barn att komma in i och ta del av leken på förskolan (Lago & Elvstrand, 2019).

Detta utvecklingsarbete tar sin utgångspunkt i förskola och specialpedagogik, med fokus på barn som enligt personalen visar svårigheter att komma in i och delta i lek och samspel med andra barn, alltså den gemensamma leken på förskolan. Arbetet syftar till att utforska hur förskolan kan skapa förutsättningar för alla barns delaktighet i den del av förskolans utbildning som betecknas som lek.

Syftet

Syftet är att undersöka hur personal kan skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga i gemensam lek på förskolan.

Frågeställning

Vad bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek för barn som enligt personalen visar svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan?

Bakgrund

I detta avsnitt presenteras bakgrunden för arbetet, centrala begrepp och tidigare forskning på området.

Lek

Det är svårt att hitta en sammanhållen definition av begreppet lek. Smith och Pellegrini (2023) lyfter fram vissa kriterier som gör det möjligt att särskilja lek från andra typer av aktiviteter:

Play is often defined as activity done for its own sake, characterized by means rather than ends (the process is more important than any end point or goal), flexibility (objects are put in new combinations or roles are acted out in new ways), and positive affect (children often smile, laugh, and say they enjoy it). These criteria contrast play with exploration (focused investigation as a child gets more familiar with a new toy or environment, that may then lead into play), work (which has a definite goal), and games (more organized activities in which there is some goal, typically winning the game). (Smith & Pellegrini, 2023, s. 1)

Rendon (2017) beskriver att utmaningen ligger i att hitta en definition som inte är för bred men inte heller för smal och som kan särskilja lek från andra aktiviteter. Rendon (2017) refererar till Brown (2009) som gör ett försök att definiera begreppet. Brown (2009) ger inte en direkt definition av lek, men särskiljer i likhet med Smith och Pellegrini (2023) leken från andra typer av aktiviteter. Brown (2009) identifierar sju egenskaper som tillsammans sätter upp en ram för vad som kan definieras som lek:

- Play is apparently purposeless (done for its own sake, not for survival or practical value).
- Play is voluntary (not required).
- It has inherent attraction (it's fun; play makes you feel good).
- It provides freedom from time (when fully engaged, we lose sense of the passage of time).
- We experience diminished consciousness of self (we stop thinking about whether we look good or stupid; we are fully in the moment).
- It has improvisational potential (we aren't locked into rigid ways of doing things; we see things in a different way).
- It provides a continuation desire (the pleasure of the experience makes us find ways to keep it going; we want to do it again). (Brown, 2009, s. 17–18)

Kuschner (2010) kritiserar till viss del Browns (2009) kännetecken för lek eftersom dessa inte innehåller ett kriterium angående fantasi eller "as-if". Kuschner (2010) menar att det riskerar

att skapa en alltför vid definition som inte på ett adekvat sätt lyckas särskilja lek från andra aktiviteter.

Samuelsson (2021) menar att lek ska vara njutbar, flexibel, uppslukande, fantasifull, utan utomstående mål och kräva barns aktiva engagemang. Utifrån denna definition kan lek uppstå i olika sammanhang och situationer, enskilt eller i samspel med andra. Detta arbete utgår från Samuelssons (2021) definition av lek, samtidigt som fokus ligger på den lek som sker i ett samspel mellan barnen på förskolan, alltså gemensam lek.

Tidigare forskning på området

Fredriksson et al. (2019) beskriver i sin översiktsstudie hur personalen kan skapa förutsättningar för lek genom att *regissera, delta, observera och reflektera*. Att regissera handlar om att personalen ställer i ordning och skapar förutsättningar för lek och samspel. Genom deltagande kan personalen med närvaro, guidning och medling stötta och styra leken. Med information som personalen samlar in genom att observera och reflektera kan leken utformas på ett medvetet sätt. Vidare framhåller författarna vikten av att personalen är *lyhörd* och *responderar* utifrån barnens behov och intressen.

Folkman och Svedin (2003) lyfter fram hur personal i förskolan kan skapa förutsättningar för barn att gå från ensamlek till social lek genom att använda lekens *yttre* och *inre* område. Författarna beskriver att det yttre området handlar om att skapa inbjudande miljöer och tid för lek och samspel, medan det inre området handlar om att personalen stöttar barnen genom att sätta i gång och hålla ihop leken.

Heidemann och Hewitt (2010) betonar att barn kan lära och utvecklas inom flera områden med hjälp av leken: språkligt, socioemotionellt, fysiskt, psykiskt och kognitivt samt litterärt och matematiskt. Enligt författarna är lek grunden för att utveckla färdigheter kopplade till social kompetens och barnets färdigheter formas just i samspelet med vuxna och andra barn. Heidemann och Hewitt (2010) framhåller att barn är olika; vissa lär sig genom observation och att härma, medan andra barn behöver mer stöd för att lära och utvecklas. Vidare skriver de att "children do not learn these skills alone. They learn within the context of relationships. Vygotsky reminded us how adults and peers scaffold during play to help children become more skilled" (Heidemann & Hewitt, 2010, s. 23).

Delaktighetsmodellen

Delaktighetsmodellen är ett material framtaget av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018). De beskriver att barns delaktighet är en förutsättning för lärande och utveckling och att "en individs villkor för delaktighet är kontextuell och delaktighetsbegreppet innefattar följande sex aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi" (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018, s. 9). Kontextuell betyder att barnet ses i sitt sammanhang, alltså i

utbildningens lärmiljö. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) anser att modellen och dess aspekter också bidrar till att definiera vad delaktighet är, då den skapar en struktur för att upptäcka delaktighet eller bristande delaktighet. Nedan följer en kort beskrivning av de olika delaktighetsaspekterna:

- 1. Tillhörighet:** Innebär att barnet har rätt att ingå i ett sammanhang, att barnet är formellt inskrivet i någon skolform, en förskola/skola och en avdelning/klass.
- 2. Tillgänglighet:** Delas upp i tre underkategorier: fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningssammanhang och tillgängligt sociokommunikativt samspel. *Fysisk tillgänglighet* handlar om tillgång till platser och objekt i utbildningens alla delar, att ta sig fram och hitta, samt tillgång till relevanta hjälpmedel, så som teknisk utrustning och alternativa verktyg. *Tillgängligt meningssammanhang* avser förståelse för innehållet i en aktivitet, det som sägs, görs och vad syftet är. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) framhåller att meningssammanhang ofta är otydligare i friare aktiviteter; ”under raster, där reglerna i leken kan vara otydliga och outtalade, ökar behovet av stöd för att få tillgång till och förstå meningssammanhangen” (s. 19). *Tillgängligt sociokommunikativt samspel* handlar om uttalade och dolda sociala processer, samspel, språk, koder och regler. Sammanhanget och vad som kommuniceras måste vara tillgängligt för alla.
- 3. Samhandling:** Innebär att två eller flera personer möts i en handling och gör något tillsammans. Det kan röra sig om en gemensam aktivitet eller undervisning, men också om att barn gör saker tillsammans som inte har med det planerade innehållet att göra. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018) skriver att ”samhandling betyder inte att de som deltar i en aktivitet gör samma sak. Man kan bidra på olika sätt och i olika omfattning men aktivitetens tillgänglighet och andras erkännande har stor betydelse för möjlighet till samhandling” (s. 23). Att göra saker tillsammans är viktigt för att barnet ska känna sig som en i gruppen.
- 4. Erkännande:** ”Erkännande handlar om hur omgivningen ser på individens närvaro i aktiviteten. En elev som är delaktig är erkänd och accepterad av kamraterna och läraren i aktiviteten. Erkännande handlar om andras subjektiva syn på eleven” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018, s. 25).
- 5. Engagemang:** Omfattar barnets upplevelse, tankar och känslor inför det som görs. Aspekten engagemang ska helst uttryckas av barnet själv. ”Engagemang går inte att avkräva någon annan, men genom att skapa bra förutsättningar, till exempel genom att aktiviteten är tillgänglig och möjligheter till samhandling är stor, kan en individs engagemang påverkas” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018, s. 26).
- 6. Autonomi:** Avser barnets möjlighet att själv bestämma och påverka, vad barnet gör, hur och tillsammans med vem. Autonomi handlar också om möjligheten att välja bort eller

avstå. Autonomi och barnets möjlighet till självbestämmande sker alltid inom utbildningens ramar.

Delaktighet och inkludering i utbildningen

Edström et al. (2022) visar i sin artikel hur de sex aspekterna i delaktighetsmodellen också indikerar på inkludering i utbildningen. Här definieras olika grader av inkludering med stöd av Nilholm och Göransson (2017). Nilholm och Göransson (2017) definierar fyra nivåer av inkludering, från lägst till högst: *integrerad undervisning*, *elevs individuella behov av stöd*, *klassens behov av stöd* och *skolans gemenskap*. Edström et al. (2022) visar att aspekterna tillhörighet och fysisk tillgänglighet ligger på Nilholms och Göranssons (2017) lägsta nivå, medan erkännande och engagemang tillsammans med övriga aspekter placeras på den högsta nivån, vilket tyder på högre grad av inkludering i utbildningen. Edström et al. (2022) anser att delaktighetsmodellen bör utvidgas med aspekterna *motivation* och *utmaning* för att i större utsträckning visa på barns delaktighet och inkludering. I detta arbete används delaktighetsmodellens nuvarande aspekter som beskrivs ovan.

Teoretiska utgångspunkter

I artikeln används två teoretiska utgångspunkter: det sociokulturella perspektivet och dilemmaperspektivet. Perspektiven kompletterar varandra då det sociokulturella perspektivet fokuserar på barns utveckling och lärande, medan dilemmaperspektivet fokuserar på förskolans specialpedagogiska uppdrag.

Enligt Bergmark och Viklund (2021) utgår det sociokulturella perspektivet ifrån Lev Vygotskijs teorier om barns utveckling och lärande. Enligt författarna anser Vygotskij att lärande är situerat; utveckling och lärande sker i en kontext. Ur ett sociokulturellt perspektiv är socialt samspel och språk centralt för att lärande ska ske (Bergmark & Viklund, 2021). Imsen (2006) beskriver att en grundläggande tanke i sociokulturellt perspektiv är att barns utveckling går från det sociala till det individuella och lärandet sker först i samspel med andra. I det sociokulturella perspektivet nämns ofta den proximala utvecklingszonen (Imsen, 2006), vilken ligger mellan barnets nuvarande utvecklingsnivå och en högre nivå som barnet ej kan nå på egen hand: ”i den zonen lär eleven i interaktion med andra” (Bergmark & Viklund, 2021, s. 230). Inom forskningen används ofta begreppet ”scaffolding”, som enligt Imsen (2006) avser att stödjande insatser i lärandet ska stå i proportion till barnets kompetens; lägre kompetens innebär mer stöd medan högre kompetens innebär mindre stöd.

Lecusay (2023) skriver att leken som en social aktivitet är en viktig del i det sociokulturella perspektivet och beskrivs som en fundamental kulturell aktivitet, där värderingar och kunskaper överförs, transformeras och produceras. Vygotskij (1995) framhåller kreativiteten och lekens betydelse för yngre barns utveckling och lärande. I leken bearbetar barnet sådant som de

tidigare lärt sig, erfarenheter och iakttagelser. Samtidigt skriver han att ”lek är inte en enkel hågkomst av det upplevda, utan en kreativ bearbetning av upplevda intryck, ett sätt att kombinera dem och därav skapa en ny verklighet som motsvarar barnets egna behov och intressen” (Vygotskij, 1995, s. 15–16). I leken är barnet således också en producent som aktivt skapar och konstruerar något nytt.

Inom forskning om specialpedagogik framhålls ofta olika perspektiv. Centralt för de olika perspektiven är beskrivningen av vad som betraktas som problematiskt och var problemen förläggs. Nilholm (2020) beskriver tre perspektiv: det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Nilholm (2020) framhåller att det kompensatoriska perspektivet förlägger problem hos barnet, medan det kritiska perspektivet fokuserar på strukturella och organisatoriska problem. Enligt Nilholm (2020) tar dilemmaperspektivet vara på just komplexiteten och de dilemman som finns i ett utbildningssystem. Han skriver att ett fundamentalt dilemma inom skolan är att ge alla barn liknande kunskaper och erfarenheter, samtidigt som utbildningen ska anpassas efter individens egna förutsättningar. Enligt Nilholm (2020) uppstår dilemman framför allt i relation till barnen: ”de måste å ena sidan identifieras, men å andra sidan vill vi inte peka ut elever. Vi vill inte värdera elever negativt, men samtidigt måste vi identifiera svårigheter för att kunna hjälpa” (Nilholm, 2020, s. 81). I likhet med sociokulturellt perspektiv och delaktighetsmodellen menar Nilholm (2020) att dilemmaperspektivet alltid är situerat, det vill säga att dilemman uppkommer i konkreta situationer.

Metod

Som metod har arbetet inspirerats av jämförande forskningsdesign (Bryman, 2018). Bryman (2018) beskriver att denna design lämpar sig för att undersöka en specifik företeelse med hjälp av flera likartade eller olikartade fall. Som datainsamlingsmetod användes aktivitetsobservationer och utforskande samtal. I utvecklingsarbetet ingick tre specialpedagoger och tre förskollärare, från tre olika avdelningar vid tre olika förskoleområden. Urvalet av förskolor och barn som skulle delta i arbetet kan bäst beskrivas med vad Bryman (2018) benämner som målstyrt urval, då ”fallen” valdes utifrån arbetets syfte och frågeställning. Urvalet gjordes utifrån kriterierna att det på varje avdelning fanns barn som enligt personalens beskrivning visade svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan.

Datainsamlingen genomfördes vid tre tillfällen på respektive förskola och resulterade i sammanlagt nio observationstillfällen. Data samlades in genom aktivitetsobservationer på förskolorna samt utforskande samtal med barnen som stod i fokus för arbetet. Aktiviteterna som observerades genomfördes både vid spontana och planerade aktiviteter. Den första observationen på respektive förskola var spontan. Efter en första analys och handledning arbetade förskollärarna för att öka delaktigheten och aktiviteterna blev mer strukturerade.

Generellt ökade personalens deltagande samtidigt som antalet deltagande barn minskade i och med utvecklingsarbetets gång. Specialpedagogerna ansvarade för att genomföra observationer och samtal. Vid dessa tillfällen var observation och samtal huvudfokus. Observatören ansvarade inte för övriga delar av utbildningen, vilket enligt Bjørndal (2018) bidrar till högre kvalitet på observationerna. Författaren benämner detta som ”observationer av första ordningen” (Bjørndal, 2018, s. 31). Observationer och samtal dokumenterades med löpande anteckningar. Vid observationerna antecknades vad som skedde och vad som sades, men också vilka som deltog, var aktiviteten genomfördes och kring vilket material. Utforskande samtal genomfördes i samband med aktivitetsobservationen och syftade till att lyfta fram barnets perspektiv i form av tankar, känslor och åsikter om aktiviteten. I samtalet var fokus att tydliggöra aspekterna engagemang, autonomi och erkännande. Samtalen utgick från ovan nämnda aspekter och kan jämföras med en ostrukturerad intervju. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) framhåller att den ostrukturerade intervjun kan ge en bredare och mer nyanserad bild samt bidra med utförligare beskrivningar. När det kommer till att intervjua barn skriver Kvale och Brinkmann (2014) och Cater Källström (2015) att det är en fördel att intervjua barn när de är i en naturlig miljö och sysselsatta med annan lämplig aktivitet. Samtalen genomfördes på förskolan och i nära anslutning till aktiviteten. Vid de utforskande samtalen användes ibland bilder för att tydliggöra fokus för samtalet.

Aktivitetsobservationer och utforskande samtal kategoriserades och analyserades utifrån delaktighetsmodellen. Analysen genomfördes i likhet med den tematiska analys som beskrivs i Bergmark och Viklund (2021). Data reducerades, sorterades och kodades i förhållande till arbetets syfte och frågeställning, men i stället för att söka nya teman användes delaktighetsmodellens aspekter. Analysen genomfördes gemensamt av specialpedagogerna. Först kategoriserades data med hjälp av delaktighetsmodellens aspekter och här tydliggjordes både positiv och negativ påverkan på delaktigheten. Därefter reducerades, sorterades och kodades data med hjälp av aspekterna i modellen, vilket resulterade i en sammanställning av alla aspekter. Varje aspekt bedömdes sedan som hög eller låg utifrån grad av delaktighet. I analysens sista fas analyserades vad i lärmiljön som bidrog till högre respektive lägre delaktighet. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) framhåller att ”kärnan i arbetet med delaktighetsmodellen är de mer systematiska analyserna” (s. 52). Bjørndal (2018) skriver att allt i en situation varken kan eller bör analyseras, utan i stället bör valda delar av situationen fokuseras.

Genomförande

Utvecklingsarbetet inspirerades av praktikinära forskning. Det innebär att processen initierades och leddes av de yrkesverksamma i den egna praktiken och arbetet följde den cykliska process för aktionsforskning som beskrivs av Bergmark och Viklund (2021). Författarna skriver fram fyra faser: ”1) Identifierar område, 2) planerar, iscensätter och dokumenterar aktiviteter, 3)

analyserar och reflekterar över processen och 4) sprider lärdomar och fortsatt utveckling” (Bergmark & Viklund, 2021, s. 74).

Fas 1: Arbetet började vid en gemensam nätverksträff för specialpedagoger där frågan om ett gemensamt utvecklingsarbete lyftes. Specialpedagogerna valde att fokusera på att skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga i gemensam lek på förskolan. Vad bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek för barn som enligt personalen visar svårigheter att delta i den gemensamma leken på förskolan? För att säkerställa den vetenskapliga grunden genomfördes i denna fas en litteraturstudie för att hitta vetenskapliga teorier och rön inom området.

Fas 2: Data samlades in genom aktivitetsobservationer på förskolorna samt utforskande samtal med barnen. Vid datainsamlingen ansvarade specialpedagogerna för att genomföra observationer av aktiviteten och samtal med det barn som stod i fokus på respektive avdelning.

Fas 3: Aktivitetsobservationer och utforskande samtal kategoriserades och analyserades av specialpedagogerna utifrån delaktighetsmodellen av Szönyi och Söderqvist Dunkers (2018). Efter varje analysträff och innan nästa observation träffades specialpedagog och ansvarig förskollärare för gemensam reflektion och handledning utifrån analysen. Här återgick arbetet till fas två för att åter planera, iscensätta och dokumentera aktiviteter.

Fas 4: Resultatet av utvecklingsarbetet jämfördes med tidigare forskning på området och visade att flera delar bidrar till att skapa delaktighet i gemensam lek på förskolan. Resultat och lärdomar från arbetet spreds på olika sätt, exempelvis presenterades det vid Luleå tekniska universitet (LTU) och på förskoleområdet där arbetet genomfördes.

Etiska överväganden

Arbetet har beaktat Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer, exempelvis informerat samtycke från såväl personal som barn. Avsikt och mål med forskningen presenterades för personalen i början av arbetet och deltagande var frivilligt. När forskning involverar yngre barn skriver Johansson (2003) att det kan vara svårt att be om samtycke och ”därför är det centralt att visa respekt för barnen genom att lägga sig vinn om att de inte upplever forskarens närvaro störande, påträngande eller integritetskränkande” (s. 45). Därför var det viktigt att tolka barnens signaler och vilja att delta. I fråga om konfidentialitet betonar Vetenskapsrådet (2017) att ”forskaren har ansvar för att förebygga skada och för att de observerades identitet inte kommer att röjas. Även om detta krav kan vara svårt att leva upp till är det nödvändigt” (s. 27). I dokumentationen av observationer och utforskande samtal anonymiserades alla deltagare, personal och barn. På så sätt röjdes inga identiteter under arbetets gång. I denna artikel och vid presentation av resultaten används enbart allmänna beskrivningar så som ”personal” och ”barn”.

Resultat

Resultatet av utvecklingsarbetet visar på komplexiteten som, till viss del, alltid finns i förskolans didaktiska arbete. Samtidigt tydliggör resultatet att det finns konkreta sätt för personalen att skapa förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek på förskolan, vilket även bidrar till ökad inkludering. Personalen kan anpassa lekens yttre och inre område, regissera, delta, observera och reflektera. Resultatet visar också vikten av att personalen är lyhörd och responderar på barns behov och intressen.

Observation och reflektion av gemensam lek

Med hjälp av observation och reflektion skapades möjlighet att synliggöra såväl behov som intressen hos barnen. I detta arbete användes aktivitetsobservationer och utforskande samtal samt analys av dessa för att belysa delaktigheten. Genom att bedöma vilka aspekter som var höga respektive låga var det möjligt att synliggöra vad i lärmiljön som skapade respektive hindrade delaktigheten. Samtidigt kunde personalen observera och reflektera även i andra sammanhang för att undersöka lek och samspel i utbildningen. Vad fångade barnens intresse? Vilka deltog? När? Var? Eventuella behov och hinder? Utifrån informationen som framkom genom observation och reflektion kunde personalen på ett medvetet sätt ta vara på behov och intressen i det fortsatta arbetet.

Lyhördhet och responsivitet kopplat till gemensam lek

Resultatet visar på vikten av lyhördhet och responsivitet för barnens behov och intressen. Delaktigheten ökade när personalen medvetet synliggjorde och svarade upp på barnens behov och intressen. Lyhördheten, att belysa behov och intressen, skedde genom observation, samtal, reflektion och analys. Responsiviteten visade sig i det praktiska genomförandet, exempelvis genom att personalen skapade leksituationer utifrån ett material eller ett innehåll som fångade barnens intresse. Behoven möttes till exempel genom att leken genomfördes på en plats med färre intryck, vilket underlättade för barnen att rikta sin uppmärksamhet på leken samt genom att stötta kommunikationen mellan barnen. Alltså samspelar lyhördhet och responsivitet. Å ena sidan måste personalen veta vad de ska resondera på, å andra sidan måste de faktiskt resondera på barnens behov och intressen. För att skapa gemensam lek mellan barnen handlade lyhördhet och responsivitet både om barngruppens och enskilda barns behov och intressen i leken. Resultatet visar också att delaktigheten ökar när barnen är lyhörda och resonderar på andra barns behov och intressen, vilket påverkade sociokommunikativt samspel, samhandling och erkännande. Lyhördhet och responsivitet påverkade alla delar av leken, från planering och iordningställande till personalens deltagande i den gemensamma leken.

Lekens yttre område och regissering av gemensam lek

Resultatet visar att delaktigheten ökade när personalen skapade lärmiljöer som utgick ifrån barnens behov och intressen, alltså genom att påverka lekens yttre område eller regissera leken. Först och främst skedde det genom att skapa tid för gemensam lek och organisera dagen på ett medvetet sätt där den gemensamma leken får ta plats. Delaktigheten ökade när personalen ställde i ordning material som väckte barnens intresse. För barnen i detta arbete användes material så som tågbanor, lego, leklera och figurer. Delaktigheten ökade även när personalen utgick ifrån enskilda barns behov, exempelvis genom att rama in den gemensamma leken, att vara i en avskild del av förskolan eller i ett rum med dörr. Att skapa en inbjudande miljö utifrån intresse och behov ökade barnens engagemang, fysisk tillgänglighet och tillgängligt meningssammanhang. En del i att påverka lekens yttre område och regissera leken handlade också om att dela in barngruppen på ett medvetet sätt, dels för att skapa en lugnare miljö med färre intryck, dels för att använda övriga barn på ett medvetet sätt. Genom att välja barn med liknande intressen och som var kompetenta inom området lek och samspel ökade sociokommunikativt samspel, samhandling, engagemang och erkännande.

Lekens inre område och deltagande i gemensam lek

Resultatet tyder på att delaktigheten ökade när personalen deltog i leken, framför allt när de var lyhörda och responderade utifrån barnens behov och intressen. Personalens närvaro, guidning och medling i den gemensamma leken stöttade barnens samspel vilket ökade tillgängligt meningssammanhang, sociokommunikativt samspel, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi. Med sitt deltagande kunde personalen guida den gemensamma leken, exempelvis genom att tillföra material eller att fördela roller i leken. När personalen deltog kunde de också medla när meningsskiljaktigheter uppstod mellan barnen. Resultatet av detta arbete visar att personalens deltagande i lekens inre område var det som hade störst positiv påverkan på delaktigheten framför allt genom att stötta barnen utifrån enskilda behov, så som kommunikation och att rikta sin uppmärksamhet.

Diskussion

Lek ska enligt förskolans styrdokument vara en central del av utbildningen och beskrivs som grunden för utveckling, lärande och välbefinnande. Styrdokumentet lyfter fram barngruppen och samspelet som en viktig del av barns utveckling och lärande. Dessutom ska alla barn ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån förutsättning och förmåga. Det sociokulturella perspektivet framhåller vikten av lek och samspel för barns utveckling och lärande. En stor del av tiden på förskolan består av lek samtidigt som många barn har svårt att komma in i och vara delaktiga i den gemensamma leken. Detta arbete tydliggör hur personalen kan skapa delaktighet vid just gemensam lek på förskolan. Genom observation, utforskande samtal med barnen och analys av data var det möjligt att lyfta fram och bedöma delaktigheten samt belysa vad i

lärmiljön som påverkade. Arbetets resultat tyder på att ökad delaktighet också leder till ökad inkludering i utbildningen, vilket är en förutsättning för att möta styrdokumentens mål.

För förskolorna som deltog i detta arbete var vissa aspekter av delaktigheten lättare respektive svårare att påverka. Aspekterna tillhörighet och fysisk tillgänglighet var lättare att påverka än exempelvis erkännande. Samtidigt är just erkännande en viktig aspekt för ökad inkludering. Genom att synliggöra vilka aspekter som var högre respektive lägre och undersöka vad som påverkade respektive aspekt var det möjligt att göra riktade insatser för ökad delaktighet. Resultatet tyder på att personalen har möjlighet att påverka alla delar av delaktigheten även om det görs på olika sätt, exempelvis genom att dela in barngruppen, organisera dagen och den fysiska miljön eller aktivt delta i den gemensamma leken. För att skapa en hög grad av inkludering krävs hög grad av delaktighet inom alla delaktighetsaspekter.

Resultatet visar att personalens deltagande i den gemensamma leken var det som påverkade delaktigheten i störst utsträckning. Samtidigt är vuxnas aktiva deltagande inte oproblematiskt. Det finns en risk att de vuxna tar över och styr leken för mycket, vilket i sin tur riskerar att aktiviteten inte längre klassas som lek. Här är det viktigt att personalen visar på en fingertoppskänsla och en medvetenhet kring vad som definierar lek och vad syftet med aktiviteten är. Samtidigt är personalens deltagande en förutsättning om undervisning ska bedrivas i och med leken. Att kombinera lek och undervisning är en konst, exempelvis ska lek ske utan definierade mål samtidigt som undervisning i allra högsta grad är en målstyrd process.

Barnens delaktighet i arbetet var viktigt och samtidigt en utmaning. Enligt delaktighetsmodellen ska aspekterna engagemang, erkännande och autonomi helst uttryckas av barnen själva. Barnen som stod i fokus för arbetet hade av olika anledningar inte förmåga att vid varje tillfälle delta i de utforskande samtalen, trots tillgång till hjälpmedel så som ritprat eller bildstöd. När samtal inte var möjligt, tolkades exempelvis engagemang genom uttryck så som minspel och kroppsspråk. Erkännande framkom i övriga barns beteenden gentemot det enskilda barnet, där barnen uttryckte sig med ord, kroppsspråk och gester som var både inbjudande och uteslutande. Autonomi visade sig exempelvis genom att barnen var med och påverkade leken, men också genom att inte delta i alla delar. När samtal var möjligt gav barnen exempelvis uttryck för en vilja och en glädje över sin delaktighet i de gemensamma lekar som utspelade sig på förskolan, men också en önskan att delta i lekar som de inte var delaktiga i. Min erfarenhet som specialpedagog visar att personal på förskolan ofta uttrycker att det är okej för barn att leka enskilt då barnet inte visar intresse för att leka och samspela med andra barn. Hur säkerställer vi att det är ett aktivt val av barnet? Eller att detta val inte beror på bristande förutsättningar i utbildningen? Utforskande samtalen skapade i detta arbete en möjlighet att ta vara på barnets perspektiv.

Utvecklingsarbetet tydliggör specialpedagogens roll att tillsammans med personalen framför allt lyfta fram barnens behov och intressen. Specialpedagogens handledande samtal hjälpte

personalen att vara lyhörda och respondera på barnens behov och intressen vilket i hög grad påverkade delaktigheten. Här har specialpedagogen ett viktigt uppdrag att, likt dilemmaperspektivet, hitta en balans mellan att lyfta fram barns individuella behov och samtidigt lyfta blicken till rådande kontext och lärmiljö på förskolan. De barn som stod i fokus för arbetet visade framför allt behov kopplat till språk och kommunikation, exempelvis att förstå andra och göra sig förstådd i leken samt att rikta sin uppmärksamhet. Genom att skapa förutsättningar för barnens delaktighet i gemensam lek ökade samtidigt möjligheterna att träna de enskilda barnens förmågor som rör socialt samspel, så som att kommunicera, visa empati, lösa problem och anpassa sig efter andras intentioner. Det är viktigt att tydliggöra att barns olika förmågor också utvecklas i andra sammanhang utanför den gemensamma leken och att dessa förmågor påverkar deras möjlighet till delaktighet. Exempelvis utvecklades ett av barnens språkliga förmåga under arbetets gång, vilket ökade delaktigheten i de gemensamma lekarna.

Det finns för- och nackdelar med att genomföra utvecklingsarbete i egen praktik. Ett dilemma som övervägdes i detta arbete var att hantera mindre goda exempel, vilket kan försvåras av den närhet som finns till de yrkesverksamma. Strategier för att hantera detta dilemma framhålls bland annat av Wedin (2020), som argumenterar för att även mindre goda exempel bör ses som ett viktigt resultat. Genom att undersöka orsakerna till eventuella brister kan resultatet tydliggöras med respekt för alla inblandade. Samtidigt är närheten en styrka, att tillsammans med professionen identifiera ett utvecklingsområde. När fokus för arbetet har sin grund i den egna praktiken möter resultaten en efterfrågan, vilket skapar motivation. Timperley (2013) skriver:

När det professionella lärandet inte baseras på elevers och lärares verkliga behov blir det oftast resultatlöst. Lärarna kan visserligen tycka att utbildningen i sig är intressant, men när det inte finns något behov av att lösa ett specifikt undervisningsproblem eller att förbättra specifika elevresultat upplever de det inte som särskilt angeläget att försöka förändra eller förbättra, och de saknar dessutom motivation. (s. 61)

I detta utvecklingsarbete övervägde fördelarna, framför allt genom att resultatet ger lärdomar för att tackla dilemman med grund i den egna praktiken. I och med arbetet fick vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet mötas och berika varandra.

Med inspiration av praktikhärla forskning har arbetet genomförls på ett strukturerat och systematiskt sätt, vilket har bidragit till att utforska hur personal på förskolan kan skapa förutsättningar för alla barn att vara delaktiga i gemensam lek. Med jämförande forskningsdesign var det möjligt att undersöka vad som bidrar till att skapa delaktighet i den gemensamma leken på förskolan. Arbetet visar på personalens möjlighet att påverka barns delaktighet och inkludering i utbildning och undervisning för att på så sätt också skapa bästa förutsättningar för utveckling och lärande. Resultatet visar också specialpedagogens möjlighet att tillsammans med personalen öka alla barns delaktighet och inkludering. Dessa slutord

sammanfattar hur detta utvecklingsarbete med hjälp av aktionsforskning på ett konstruktivt sätt stärkt och utvecklat en del av förskolans utbildning.

Referenser

- Bergmark, U., Olin Almqvist, A., & Westman, S. (2024). Förändrat uppdrag i förskolan – fokus på undervisning. I A. Olin Almqvist, J. Almqvist, U. Bergmark, K. Hamza, J. Nehez, M. Strömberg & S. Westman (Red.), *Undervisning i förskolan: förskollärare och forskare i dialog om didaktiska dilemman* (s. 25–38). Studentlitteratur.
- Bergmark, U., & Viklund, S. (2021). *Aktionsforskning i undervisningen: från idé till handling*. Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (2 uppl.). Liber.
- Brown, S.L., & Vaughan, C.C. (2009). *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Cater Källström, Å. (2015). Att intervjua barn. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl., s. 68–80). Liber.
- Edström, K., Gardelli, V., & Backman, Y. (2022). Inclusion as participation: mapping the participation model with four different levels of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136773>
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl., s. 34–54). Liber.
- Folkman, M., & Svedin, E. (2003). *Barn som inte leker: från ensamhet till social lek i förskolan*. Runa.
- Fredriksson, K., Ekström, L., Hafsteinsdóttir, E., Bergman, E., Bergman, M., Engdahl, I., Sandberg, A. (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor: undervisning i förskolan*. Skolforskningsinstitutet.
- Habbe, M., Maurex, L., & Westerlund, A. (2021). *Språkutveckling och språkstörning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Heidemann, S., & Hewitt, D. (2010). *Play: The pathway from theory to practice* (2 uppl.). Redleaf Press.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: introduktion till pedagogisk psykologi* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskarens och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–57.
- Kuschner, D. (2010). Foundations of playwork. *American Journal of Play*, 3(1), 374–376.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). ”Jag har oftast ingen att leka med”: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104–120.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lecusay, R. (2023). Leken som arena för inkludering. I M. Sjöman & E. Björck-Åkesson (Red.) *Förskolan som lärandemiljö: för barn i behov av särskilt stöd* (s. 153–169). Studentlitteratur.
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Liber.

- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik* (3 Uppl.) Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet - om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
- Rendon, T. (2017). *Saving play: addressing standards through play-based learning in preschool and kindergarten*. Redleaf Press.
- Samuelsson, R. (2021). *Guidad lek i förskolan: språkutveckling mellan undervisning och lek*. Studentlitteratur.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Skolverket (2020). *Beskrivande statistik. Barn och personal i förskola 2019*. Dnr 2020:320.
- Smith P.K., & Pellegrini A. (2023). Learning through play. <https://www.child-encyclopedia.com/play/according-experts/learning-through-play>.
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2018). *Delaktighet ett arbetsätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
- Unicef (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forsknings sed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html>
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.
- Wedin, Å. (2020). Debatt. Att hantera mindre goda exempel – dilemma för praktiktära forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 102–105. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>
- Åström, F., Björk-Åkesson, E., Sjöman, M., & Granlund, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschool. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>

AI i undervisningen – från fusk till framtidstro

Ulrika Bergmark, Caroline Graeske, Johanna Jonsson, Maria Karlsson, Sara Viklund, Christina Wiklund & Linda Wikström

Sammanfattning

Artificiell intelligens (AI) och chattbottar som ChatGPT har blivit allt vanligare i lärares undervisningspraktik. Syftet med studien är att fördjupa kunskapen om hur AI och specifikt chattbottar (ex. ChatGPT) påverkar undervisning, lärarroll och elevers lärande samt vilka utmaningar och möjligheter som lärare upplever. I studien deltog 15 lärare från högstadiet och gymnasiet i fokusgruppsintervjuer vid två tillfällen. Dessa berörde erfarenheter av AI och ChatGPT, elevers användning av ChatGPT samt hur ChatGPT påverkat undervisning, lärarroll och ämne. Analysen resulterade i fem roller som beskriver lärares undervisning och förhållningssätt: *Kontrollanten, Upptäckaren, Demokraten, Observatören* och *Filosofen*. Lärarna kan anta olika roller och gå emellan dem beroende på situation. Resultaten visar att det för lärare är centralt att komma förbi tanken på fusk för att också utforska möjligheterna med AI, men samtidigt vara medveten om och hantera de problem som kan uppstå när chattbottar kommer in i skolan.

Ulrika Bergmark

Vetenskaplig ledare, Piteå kommun
& Professor i pedagogik, Luleå
tekniska universitet
ulrika.bergmark@pitea.se
ulrika.bergmark@ltu.se

Caroline Graeske

Professor svenska med didaktisk
inriktning, Luleå tekniska
universitet
caroline.graeske@ltu.se

Johanna Jonsson

Kommundoktorand, Piteå kommun
& Umeå universitet
johanna.jonsson@pitea.se

Maria Karlsson

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Backgårdsskolan, Piteå kommun
maria.karlsson@pitea.se

Sara Viklund

Kommundoktorand och bitr.
vetenskaplig ledare, Piteå kommun
& Umeå universitet
sara.viklund@pitea.se

Christina Wiklund

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Pitholmsskolan, Piteå kommun
christina.wiklund@pitea.se

Linda Wikström

Förstelärare FoU-teamet & lärare
vid Språkslussen, Piteå kommun
linda.wikstrom@pitea.se

Inledning

Under de senaste åren har skolan i Sverige blivit alltmer digital och idag används datorer, surfplattor och digitala läresurser i alla skolformer. På senare år har även artificiell intelligens (AI) och chattbottar som ChatGPT blivit allt vanligare i lärares undervisningspraktik. När digitalisering och AI diskuteras uppmärksammas många risker men även möjligheter. AI i lärandesammanhang (AIEd) ses som en så kallad *game changer* (Kasneci et al., 2023; Richardson & Clesham, 2021) som vi behöver förhålla oss till. Mitchell (2021) har påtalat vikten av att studera AI närmare för att komma åt dess natur och komplexitet. AI-verktyg kan framstå som mycket insiktsfulla och människoliknande, men de saknar mänsklig förståelse (Shah, 2022). Forskare har varnat för att användning av AI-verktyg kan få stora konsekvenser för undervisning: "the true purpose of teaching and learning is compromised" (Grassini, 2023, s. 6). Det är därför angeläget att studera hur AI-verktyg påverkar förutsättningar i undervisningssammanhang (Chan, & Tsi, 2023; Farrokhnia et al., 2023). Värt att notera är att den tidigare forskningen om ChatGPT främst består av litteraturoversikter medan det fortfarande finns få empiriska studier med lärare (Labadze et al., 2023; Pradana et al., 2023).

Syftet med denna studie är därför att fördjupa kunskapen om hur AI och specifikt chattbottar (exempelvis ChatGPT) påverkar lärarroll, undervisning och elevers lärande samt vilka utmaningar och möjligheter som lärare upplever.

Chattbottar i undervisningen

Tidigare forskning har identifierat utvecklingen av AI-verktyg som ett mycket betydelsefullt forskningsområde eftersom utbudet av tillämpningar inom alla utbildningsnivåer är omfattande (Kasneci et al., 2023). Forskningen om AI inom utbildning kan spåras till 1950-talet då fördigitala undervisningsmaskiner började utvecklas, men det är först under de senaste decennierna som stora språkmodeller som exempelvis ChatGPT har utvecklats (Floridi & Chiriatti, 2020; Kasneci et al., 2023). Utvecklingen av nya AIEd-verktyg går mycket snabbt och forskare har lyft flera risker som bland annat rör kommersialisering där ekonomiskt kapital spelar en avgörande roll (Holmes & Tuomi, 2022). Även olika etiska aspekter har påtalats och faran med att AIEd kan destabilisera och omorganisera sociala, moraliska och demokratiska grundvalar för människors kunskapande och kompetenser (Adams et al., 2021; Tuomi, 2022).

Forskningen gällande huruvida AI-verktyg i skolkontexter innebär möjligheter eller risker är polariserad (Farrokhnia et al. 2023, Godhe et al., 2022; Graeske, 2024). Selwyn (2022) menar att AI-tekniker riskerar att leda till ojämlikhet i utbildningssamhang och att implementering av AI-verktyg i undervisningen kan leda till att värderingar förskjuts och att vissa grupper marginaliseras. Risker med att använda ChatGPT är att elever kan fuska samt att chatten producerar felaktig information, fördomar och stereotyper. Det finns också oro gällande integritet och säkerhet. Vart tar informationen från en användares prompt vägen, var lagras den

och vem har tillgång till den? (Adeshola & Adepoju, 2023; Lambert & Stevens, 2023). Chattbottar har svårt att generera relevant information som baserar sig på reflektion, fantasi och empati (Lim et al., 2023), vilket kan medföra plagiering, etiska svårigheter, diskriminering och fördomar (Yang et al., 2024).

När det gäller möjligheter i undervisningssammanhang framhåller forskningen (exempelvis Chaudhry & Kazim, 2022) att AI och ChatGPT kan bidra inom flera områden. Det kan till exempel handla om individanpassat lärande, lektionsplaneringar, konversationsövningar, översättningar, skrivuppgifter samt bedömning och utvärdering. ChatGPT kan fungera som en assistent för såväl lärare som elever och studenter dygnet runt (Farrokhnia et al., 2023), vilket kan stimulera elevers nyfikenhet och förbättra förmågan att ställa frågor (Abdelghani et al., 2022). Vidare har Gilat och Cole (2023) visat att ChatGPT kan effektivisera skrivande då verktyget kan hjälpa till med att strukturera material samt välja ett lämpligt språkbruk. Även bedömning av texter kan effektiviseras (Chaudhry & Kazim, 2022), men forskning har visat att ovissheten om vem som skrivit texten kan skapa ett misstroende mot eleverna och deras skrivande som i förlängningen kan skada lärar-elev-relationen (Farazouli et al., 2023). Falk (2024) menar att användning av ChatGPT kan skärpa det kritiska tänkandet. Svaren från ChatGPT framstår ofta som seriösa och korrekta, även om så inte alltid är fallet. Det kan därför vara lärorikt att diskutera skevheter, värderingar och perspektiv utifrån den text som genereras.

Bender (2024) har påpekat vikten av att elever utvecklar så kallad AI-litteracitet. Long och Magerko (2020) beskriver AI-litteracitet som en uppsättning kompetenser som gör det möjligt för individer att kritiskt utvärdera AI-teknologier, kommunicera och samarbeta effektivt med AI samt att använda AI som ett verktyg online, hemma och på arbetsplatsen. Fortfarande anser flera forskare dock att elever vanligen har en relativt begränsad förståelse av AI och att nya effektiva undervisningsstrategier behövs för att främja AI-litteracitet som kan bidra till att tekniken används på ett sätt som är fördelaktigt för samhället som helhet (Bewersdorff et al., 2023; Lambert & Stevens, 2023).

Flera forskare påtalar också att utvecklingen av ChatGPT har gått mycket snabbt och att verktyget har potential att revolutionera undervisningsmiljöer, vilket i sin tur medför att såväl styrdokument som undervisning behöver förändras (Farrokhnia et al., 2023; Klingberg, 2023; Mishra et al., 2023). Chius (2023) studie om ChatGPT mynnar ut i konkreta förslag till skolpraktiken som handlar om öppen attityd, kompetensutveckling, tvärvetenskaplig undervisning och AI-litteracitet där allmänna färdigheter blir allt viktigare.

Chan och Tsi (2023) undersöker lärarens framtida roll i förhållande till AI-teknik. Resultaten tyder på att majoriteten av de deltagande lärarna anser att mänskliga lärare har unika egenskaper, såsom kritiskt tänkande, kreativitet och känslor, som gör dem oersättliga. Studien betonar vikten av emotionella kompetenser som utvecklats genom mänsklig interaktion, som AI-teknologier för närvarande inte kan replikera. Nygren (2023) hävdar att människor, för

närvarande, är bättre på uppgifter som handlar om kunskapsöverföring och social interaktion liksom uppgifter som kräver kreativitet och fantasi. Utmaningen för såväl lärare som elever i framtidens klassrum blir att navigera bland maskinerna på ett omdömesfullt sätt samt lära sig att skapa relevanta ”prompter” som genererar relevanta svar (Nygren, 2023, s. 234).

Metod

Deltagare och etiska överväganden

I denna studie deltog lärare från högstadiet (N=5) och gymnasiet (N=10) som arbetar i en medelstor kommun i norra Sverige. De undervisar i olika ämnen och på gymnasiet undervisar de i olika program, både yrkes- och högskoleförberedande program. Deltagarna har varierande erfarenhet av ChatGPT eller någon annan chattbott – vissa har prövat verktyget i ganska stor utsträckning, medan andra precis påbörjat utforskandet. Deltagarna informerades om studien både muntligt och skriftligt och valde frivilligt att delta. Studien genomfördes under våren 2024. Samtycke inhämtades från samtliga deltagare och de informerades om att de har rätt att avsluta medverkan i studien när som helst, utan att ange skäl, samt att individernas svar inte kan kopplas till specifika yttranden i redovisningar av studien.

Datainsamling och analys

I studien användes fokusgruppsintervjuer, som kännetecknas av att deltagarna diskuterar ett ämne med varandra. Metoden tillåter studier av både innehållet i samtalet och hur deltagarna interagerar med varandra (Davidsson, 2007). Fokusgruppsintervjuer syftar till att belysa olika uppfattningar, observationer och erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014). I detta fall berörde intervjuerna lärarnas erfarenheter av AI och framför allt ChatGPT och hur de påverkat undervisning, lärarroll och elevers lärande. I fokusgruppsintervjuer kan tidigare erfarenheter framkomma, men samtalen kan också bidra till nya tankar om det studerade ämnet (Johansson, 2005). Genom fokusgruppsintervjuer ges deltagarna möjlighet att engagera sig i varandras reflektioner och ståndpunkter (Ahrne & Svensson, 2015). Jämfört med individuella intervjuer har deltagare i en fokusgruppsintervju möjlighet att utforska vad andra deltagare tycker, och deras ståndpunkter utmanas av andra. Eftersom deltagarna reflekterar över andras åsikter och ges möjlighet att ändra sina egna, kan bilden som framträder vara mer i linje med verkligheten (Bryman, 2018).

Fokusgruppsintervjuer genomfördes i tre grupper, en med lärare från högstadiet och två med lärare från gymnasiet. Intervjuerna kan karakteriseras som halvstrukturerade. De utgick från en förbestämd intervjuguide, men frågornas ordning var inte fastställd, och intervjuaren hade friheten att ställa följdfrågor (se Bryman, 2018). En betydande fördel med den halvstrukturerade intervjun är möjligheten att fördjupa sig i ämnet genom att ställa följdfrågor,

vilket möjliggör förtydligande av eventuella oklarheter (Bjørndal, 2018). Intervjuerna genomfördes vid två tillfällen, med en månads mellanrum. De leddes av författare 1 och 2 och resterande författare observerade samtalen och förde noteringar samt ställde uppföljande frågor vid behov. Intervjuerna varade mellan 60 och 105 minuter och spelades in och transkriberades ordagrant.

Vid första tillfället bestod intervjuguiden av olika områden, såsom tankar om och erfarenheter av AI och ChatGPT (utmaningar och möjligheter), elevers användning av ChatGPT samt hur ChatGPT påverkat undervisning, lärarroll och ämne. Mellan den första och den andra fokusgruppsintervjun analyserade alla författare materialet genom noggranna genomläsningar av transkriberingarna från de tre grupperna. Sedan presenterades initiala tankar efter genomläsningen vid ett gemensamt analysmöte med alla författare. Vid det mötet identifierades fyra begreppspar i den inledande analysen: *jämlikhet–ojämlikhet*, *tillit–kontroll*, *initiativ–väntan*, *AI: hjälp–stjälp*, som alla relaterar till AI och ChatGPT inom undervisning. Dessa begreppspar fungerade sedan som katalysatorer för den andra omgången av fokusgruppintervjuer. Under den andra intervjun fick alla deltagare ett begreppspar åt gången och inbjöds att skriva ned några reflektioner innan samtalet började. Syftet med att presentera begreppsparen var att inbjuda lärarna att delta i analysen, men också ge dem möjlighet till djupare reflektion över ämnet. Bekräftande och nya aspekter framkom i denna fas av datainsamlingen, vilket framgår i resultatredovisningen. När den andra omgången var avslutad, transkriberades gruppernas samtal. Materialet analyserades av alla författare igen utifrån dessa frågor: Vilka bilder av lärarrollen framträder i materialet? Har lärarrollen förändrats, hur i så fall? Vilken betydelse har AI/ChatGPT för relationen med eleverna? Vad krävs för att lärare ska kunna hantera den nya situationen med AI/ ChatGPT i skolan? Den slutliga analysen resulterade i fem roller som beskriver lärares undervisning och förhållningssätt.

Resultat

Lärarrollerna som identifierades i det empiriska materialet är *Kontrollanten*, *Upptäckaren*, *Demokraten*, *Observatören* och *Filosofen*. Det bör noteras att lärarna i materialet kan anta olika roller och gå emellan dem beroende på situation, så de ska därför inte ses som statiska och oföränderliga. Nedan redovisas de fem rollerna som beskriver lärares undervisning och de verktyg de använder för att hantera AI i undervisningen samt deras förhållningssätt till kollegor och elever när ChatGPT kommer in i undervisningen.

Kontrollanten

I lärarnas samtal återkommer frågor om fusk och hur lärarna ska kunna förhindra detta. Det finns en frustration över hur bedömningen ska kunna bli rättvis utifrån elevernas eventuella användande av AI och främst ChatGPT samt hur detta skall kunna kontrolleras. De har även funderingar om hur både undervisningspraktiken och examinationer ska förändras för att

förhindra fusk. Lärarna uttrycker behov av riktlinjer och ett gemensamt förhållningssätt till hur de ska förhålla sig till AI i skolan.

Fusk

Det finns en tydlig skillnad mellan gymnasielärarnas och högstadielärarnas syn på fusk. Högstadielärarna menar att de inte berörs nämnvärt av AI och fusk och beskriver att de redan arbetar på ett sätt som gör det svårare för elever att fuska.

Vi konstaterade ju förra gången att vi egentligen inte pratar så mycket om fusk. Vi hamnar inte i det diket. Men det är väl lite grann det man kan tänka om man möjligtvis pratar kontroll. Fuskar de, fuskar de inte ... Men kan det vara så där att vi hela tiden kommer bygga våra uppgifter utifrån att vi vill kontrollera om de inte har fuskat. Samtidigt tänker jag att för mig på högstadiet gör det där inte så stor skillnad. Jag har mina uppgifter på skoltid. (Linda, högstadiet, samtal 2)

På gymnasiet kretsar samtalen mer om att förhindra fusk och hur bedömning ska kunna göras på ett rättvist sätt. En lärare beskriver svårigheten att bedöma vem som har skrivit texten som eleverna lämnar in: ”För att vi ska kunna bedöma det måste jag ju ha sett att de har skrivit det” (Annika, gymnasiet, samtal 2). Det är främst oro för hur uppgifterna som eleverna arbetar med hemma ska kunna kontrolleras och bedömas. ”Jag menar, vi kan ju inte bedöma något de inte producerat själv och sätta betyg på ... Det blir ju en rättssäkerhetsfråga” (Beata, gymnasiet, samtal 1).

Lärarna menar att genom att låta eleverna genomföra skrivuppgifter på skolan i en sluten skrivvyta säkerställs att eleverna inte kan nyttja internet eller chattbottar och därigenom kan en rättvis bedömning av själva skrivandet ske, även om AI används vid andra tillfällen.

Jag vill ha kontroll. Det handlar om rättvisa och rättssäkerhet ... Det här är det nya så att säga. Att de ska kunna lära sig hantera det. Så det får de absolut. Där släpper jag dem fria. Men sen i slutändan på det jag examinerar, så känner jag att det är rättvist, rättssäkert. (Josefin, gymnasiet, samtal 2)

Känslor av både oro och frustration framträder tydligt hos lärarna. En lärare beskriver situationen: ”Nej, men det här har förstört mitt liv. Alltså jag sitter nu med att 50% av min undervisning har vänts upp och ner. Jag har jobbat i tjugo år som lärare ... Jag känner mig som en nybörjare” (Josefin, gymnasiet, samtal 2). Citatet visar att ChatGPT utgör en utmaning även för lärare med lång erfarenhet. För att hantera behovet av kontroll berättar lärare att de redan gjort förändringar i undervisningen genom att minska antalet inlämningsuppgifter till förmån för skriftliga prov i skolan och muntliga presentationer.

Riktlinjer och gemensamt förhållningssätt

Vidare framkommer att lärarna känner att det är otydligt för dem vilka riktlinjer de har att förhålla sig till. De menar att Skolverket delvis har uttryckt sig tydligt, men samtidigt är mycket

fortfarande oklart och utvecklingen inom AI och chattbottar går i rasande takt. ”Jag tänker också att Skolverket har ju...redan har gått ut och lite tryckt på det, att ’ni måste examinera i skyddade miljöer’” (Erika, gymnasiet, samtal 1).

Lärarna resonerar återkommande om hur de ska förhålla sig till det faktum att elever använder chattbottar och hur de själva ska få mer kunskap inom området. De uttrycker förväntningar på att Skolverket ska förändra kursplanerna och att kommunen ska ta fram tydliga riktlinjer. En lärare betonar att utformandet av riktlinjer måste komma från centralt håll: ”Samtidigt kan jag faktiskt tycka att det inte riktigt är vårt jobb att leda den förändringen. Jag tycker att det ska finnas riktlinjer för en skola som ska vara allmän” (Beata, gymnasiet, samtal 2).

Sammanfattningsvis ger lärarna uttryck för en frustration över att både upptäcka och förhindra fusk. För att få hjälp med detta efterlyser de fortbildning, riktlinjer och styrning vad gäller bedömning.

Upptäckaren

Av fokusgruppsintervjuerna framgår det att det finns lärare som är nyfikna, utforskande och öppna för att fördjupa sig i nya pedagogiska metoder med chattbottar och AI. De är tekniskt kunniga och intresserade, vilket innebär att de fungerar som verksamhetens experter inom området och ser ChatGPT som ett verktyg i undervisningen. Genom att visa prov på kreativitet och lekfullhet blir de förebilder och inspirerar kollegor och elever till att våga experimentera och upptäcka nya möjligheter tillsammans.

Inspiration och nya verktyg i undervisningen

Lärarna ser stora möjligheter med den nya tekniken och upplever förändringen som pågår som en spännande resa, där de är villiga att anpassa sig till nya situationer och utmaningar utan att begränsas av riktlinjer uppifrån. De är inte rädda för att misslyckas och vill utforska olika nya verktyg på egen hand. ”Jag tar ju chansen så fort jag kan, om man får. Så jag vill ju gärna testa alla möjliga saker. Men man vet ju som inte, man har bara kreativiteten” (Fredrik, gymnasiet, samtal 2). Vikten av att ta initiativ och pröva använda ChatGPT betonas i det följande:

Nu händer det någonting, vi måste vara med. Vi kan inte bromsa oss ur den här, för det här kommer. Om vi står kvar på perrongen så missar vi liksom tåget, utan vi måste haka på. Sen får man se lite, okej men hur kan vi jobba med det på bästa sätt? (Nelly, högstadiet, samtal 2)

I samtalen redogör lärarna för att de integrerar ChatGPT som en del av undervisningen och menar att den nya tekniken innebär förändringar både för undervisningen och för kollegiet. De påtalar att ChatGPT leder till en mer effektiv lärmiljö där elevernas individuella behov kan tillgodoses på ett bättre sätt. ”Jag tror att det finns en guldgruva här som kan hjälpa hur många elever som helst” (David, gymnasiet, samtal 2).

Det framkommer att inte enbart elevernas lärande kan stödjas med hjälp av ChatGPT utan verktyget kan även underlätta lärares arbete. ChatGPT kan enligt lärarna hjälpa till med att ge feedback, svara på frågor, skapa anpassat elevmaterial samt användas för att skapa en roligare undervisning. En lärare berättar om hur undervisningen förändrats genom att ChatGPT fungerat som en lärarassistent:

Så jag har börjat lyckas ändå, använda den i undervisningen. Som en liten hjälpredda skulle jag nästan säga ... Men det är fortfarande i undersökandet. Vad kan den bidra ... och hur kan den hjälpa mig? Men jag ser den fortfarande lite grann som en assistent tycker jag. (Olle, högstadiet, samtal 1)

Flera lärare uttrycker att det inte går att bromsa utvecklingen som ChatGPT innebär och betonar vikten av att själva pröva de nya verktygen. ”En revolution kan inte stoppas. Om tre år har vi fått fler svar. Men för att veta måste vi göra. Understruket. Göra.” (Josefin, gymnasiet, samtal 2).

Gemensamt utforskande

De lärare som antar en upptäckande roll främjar kunskapsutbyte och spridning av erfarenheter till andra lärare och bidrar därmed till professionell utveckling inom kollegiet. Genom att integrera ChatGPT i undervisningen och påvisa nyttan för elever och lärare kan de avdramatisera tekniken och inspirera andra kollegor att utforska nya metoder och verktyg för undervisning och lärande. Workshoppar är ett stöd i undervisningen: ”Men det blir mycket att vi sitter och teoretiserar och samtalar om det här. Och vad som behövs är ju mer workshops där man faktiskt får göra och lära känna verktyget” (David, gymnasiet, samtal 2). Lärarna menar att om de har en positiv inställning till användningen av Chat GPT i undervisningen kan det smitta av sig på eleverna och bidra till att stärka relationen mellan lärare och elever. Det skapas en miljö där tillit, entusiasm och fokus på lärande prioriteras. Lärarna betonar vikten av att utforska AI-baserade verktyg tillsammans med eleverna för att öka deras engagemang: ”Man måste lära sig helt enkelt med eleverna på något sätt” (Erika, gymnasiet, samtal 1).

Sammanfattningsvis ger lärarna uttryck för en nyfikenhet och ett intresse av att lära sig mer om ChatGPT samt att det avsätts tid för att möjliggöra detta. De uttrycker även en förhoppning om att Skolverket ska prioritera detta utvecklingsområde och att de senaste versionerna av ChatGPT ska vara tillgängliga för alla i skolan.

Demokraten

Vissa lärare återkommer i samtalen till skolans kompensatoriska och demokratiska uppdrag. De menar att ChatGPT kan både främja och utmana arbetet med en jämlik och inkluderande undervisning som uppväger olikheter i elevers förutsättningar och socioekonomiska bakgrund. De lyfter de demokratiska aspekterna av ChatGPT i undervisningen och visar hur den nya

tekniken kan bidra till att skapa både ojämlikhet och jämlikhet ur såväl elev- som lärarperspektiv.

Det kompensatoriska uppdraget

Skolans kompensatoriska uppdrag är ett återkommande inslag i fokusgruppsintervjuerna och det framgår att ChatGPT innebär en möjlighet att hjälpa elever och därmed bidra till ökad jämlikhet. Om chattbotten används som en assistent kan fler elever få ytterligare hjälp både i skolan och på fritiden. Det finns dock en oro att kunskapsklyftorna ska öka ytterligare och försvåra det kompensatoriska uppdraget, eftersom elever och lärare har olika kunskaper om och förmåga att använda ChatGPT. ”Men jag tänker ändå att den skapar ju på något sätt en ojämlikhet ... Vissa använder den och vissa gör det inte ... det blir en ojämlikhet om bara vissa har tillgång till den. Till de här verktygen” (Erika, gymnasiet, samtal 2). För att kunna använda chattbotten som en assistent behöver användaren både teknisk kunskap och ett välutvecklat språk. För elever som saknar läxhjälp hemma kan ChatGPT utjämna påverkan av vårdnadshavares utbildningsnivå, men det bygger på att det finns ekonomiska förutsättningar för att skaffa den senaste tekniken och att elevens läs- och skrivförmåga är god.

Nu kan man få en assistent hemma om man inte har support av sina föräldrar. Men jag tror tyvärr att det blir så att har du inte utbildade föräldrar, då hjälper de inte ens till för att hjälpa dig att få det ... De som är duktigare, de ser till att skaffa sig verktygen. De blir ännu duktigare. Så det är en nackdel. (Olle, högstadiet, samtal 2)

Lärare påpekar att de elever som är starkast kunskapsmässigt också är de som ser möjligheter med AI och använder de hjälpmedel som finns tillgängliga.

Jag tänker att det kan vara en jämlikhetsfråga när eleverna kan med hjälp av AI få ny information och hjälp att förstå frågor på sin nivå. Förutsättningen är dock att eleverna har så pass mycket grundspråk med sig så att de kan skriva en prompt. Och min erfarenhet är att elever som har väldigt smal erfarenhetsbakgrund vet inte ens vilka frågor de ska ställa. Och däri kommer man då till ojämlikheten. (Karin, högstadiet, samtal 2)

I citatet framträder en oro att elever som har svårigheter i skolan inte har förmågan att nyttja AI, vilket utgör en utmaning för det kompensatoriska uppdraget och riskerar att öka kunskapsklyftorna ytterligare.

Demokratiuppdraget

I samtalen framkommer också vikten av att eleverna får kunskaper om och lär sig använda den nya tekniken samt att skolan förbereder eleverna för en framtid med AI. Att kunna hantera AI är en demokratisk rättighet och en förutsättning inför kommande arbetsliv, där många arbetsgivare redan nu frågar efter den kunskapen. En lärare konstaterar:

Vi ska rusta elever inför ett arbetsliv. Vare sig det är konkret ett yrkesliv eller först studier och sen ett arbetsliv. Det här kommer ju arbetsgivare förvänta sig att de behärskar. Alltså hur kan

du optimera om du jobbar på en byggarbetsplats att jobba med AI ... Det kommer bara bli mer och mer. (Josefin, gymnasiet, samtal 2)

I demokratiuppdraget ingår även att eleverna utvecklar ett källkritiskt förhållningssätt, något som fått en allt viktigare roll i vårt nutida samhälle när ChatGPT tagit plats i mediebruset och i skolan. Det krävs alltmer att eleverna kan analysera information, är medvetna om aktören bakom källorna och förstår att det västerländska perspektivet ofta är dominerande.

Blir det amerikanskt narrativ på allting? Kommer det vara så att det här kommer bli ett krig mellan stater att publicera så mycket som möjligt för att få ett narrativ? Och vem äger det här? Det är ju alltid intressant. Men om vi har så otroligt många källor. Men det är ju den som styr flödet av källorna och informationen som äger makten. Det är ju intressant. Men det blir ju också viktigt att lära ut det där med källkritik. Är det här någonting man kan lita på? Var kommer källorna ifrån? (Karin, högstadiet, samtal 2)

Sammanfattningsvis framkommer det att både lärare och elever behöver fortbildning för att möjligheterna med ChatGPT ska kunna tas tillvara och främja det kompensatoriska och demokratiska uppdraget.

Observatören

I intervjuerna beskriver vissa lärare att de av olika anledningar intar en mer avvaktande inställning. Det kan handla om att de inte ser behovet av att använda ChatGPT eller att de känner osäkerhet och saknar tillräckliga kunskaper för att nyttja den nya tekniken. Även om de intar ett avvaktande förhållningssätt i nuläget är de öppna för att i ett senare skede utforska möjligheterna med ChatGPT och att låta sig inspireras av kollegor som har hunnit längre i sin utveckling.

Inget behov

De lärare som uttrycker att de i nuläget inte känner behov av att sätta sig in i AI och ChatGPT hänvisar till undervisningsämne, program eller stadium. En lärare beskriver: ”Jag är inte där än, för i mina ämnen så är vi inte så berörda än ... Jag avvaktar” (Hanna, gymnasiet, samtal 2). En annan lärare, som arbetar på högstadiet, upplever att ChatGPT i dagsläget inte har satt så stor prägel på skolan:

Ur mitt perspektiv så är inte det här en jättestor del av skolvardagen än i mitt jobb, det jag möter till vardags ... Det används inte supermycket. Så vi pratade om att det här är framtiden, men i mina ögon så är det fortfarande ganska avlägsen framtid. (Martin, högstadiet, samtal 2)

Av citatet framgår att läraren i nuläget inte ser något behov av att tillgodogöra sig den nya tekniken, samtidigt som det finns en medvetenhet om att situationen kan komma att förändras.

Osäkerhet och bristande kunskaper

En del lärare anser att de inte kan tillräckligt för att kunna se möjligheter med AI och chattbotar, eftersom de varken har nog mycket erfarenhet eller den tekniska kunskapen som krävs för att introducera ChatGPT för eleverna.

Jag känner nog att jag kanske inte kan det tillräckligt bra för att se jättemycket möjligheter än. Det är väl det jag sitter och reflekterar över när ni som är betydligt mer erfarna och har använt det mycket mer, liksom bara, åh kan man göra så, åh vad smart och det där ska jag komma ihåg. (Nelly, högstadiet, samtal 1)

Citatet visar på en osäkerhet kopplad till användningen av ChatGPT i undervisningen och det framgår att lärarna har kommit olika långt i processen. De lärare som inte har kommit lika långt som sina kollegor kan känna en viss otrygghet, men påtalar vikten av att det finns intresserade lärare som går före.

Jag är också väldigt imponerad av hur långt många har kommit. Men jag förstår ju och jag vill ju. Men jag vet inte hur. Jag vet inte hur jag ska börja för att det ska bli bra ... Så jag avvaktar. (Annika, Gymnasiet, samtal 2)

Lärare som intar en avvaktande roll på grund av bristande kunskaper kan samtidigt uppvisa en vilja att följa med i utvecklingen: ”Jag kommer inte att vara initiativtagaren, men jag vill gärna vara med” (Gustav, gymnasiet, samtal 2).

Förtröstan och tillförsikt

Trots en känsla av otillräcklighet och osäkerhet beskriver lärarna en tro på att det kommer lösa sig och en tillförsikt om att de kommer att kunna använda ChatGPT och AI i framtiden.

Men jag är fullständigt övertygad och har tillförsikt i att nej men det här kommer ju bli en hjälp. Det här kommer lösa sig. Vi kommer lära oss att jobba och förhålla oss till det här. Men vi är inte där nu och vägen att komma dit, ja vi vet inte hur lång tid det kommer ta. När får vi svar? Och tills dess så gäller det att bara sitta lugnt i båten. Det skvalpar lite för fröken (namn borttaget). Men jag har tillförsikt. Det kommer hjälpa mig. (Josefin, gymnasiet, samtal 2)

Läraren i ovanstående citat betonar att processen kommer att ta tid, men är övertygad om att lärare kommer att hitta sätt att möta dagens utmaningar. Flera lärare drar paralleller till när Google eller Wikipedia kom och menar att de, på samma sätt nu som då, måste förhålla sig till det nya och fundera vidare på hur de kan använda AI och ChatGPT som ett verktyg i skolan.

Sammanfattningsvis visar resultatet att lärare kan inta en mer observerande roll i mötet med AI och ChatGPT, vilket kan bero på att de vill avvakta för att vänta in utvecklingen, men det handlar också om att olika lärare har olika erfarenheter, kunskaper och behov i den egna verksamheten. Samtidigt betonas vikten av det finns lärarkollegor som tar initiativ och att de kan lära av varandra i olika kollegiala sammanhang.

Filosofen

Av fokusgruppsintervjuerna framgår det tydligt att de snabba förändringar som ChatGPT medfört för lärares undervisning har bidragit till fördjupade reflektioner om synen på utbildning och kunskap samt betydelsen av att vara människa i det nya utbildningslandskap som håller på att ta form.

Synen på utbildning och kunskap

Trots att lärarna inser behovet av att minska risken för fusk, betonar de att förstärkta kontrollåtgärder riskerar att påverka undervisningsmiljön och relationerna mellan lärare och elever negativt. En lärare menar att skolans tonvikt på av bedömning framför lärande medför ökade utmaningar i skolan efter chattbottarnas intåg och väcker frågor om vad som egentligen är meningen med skola och utbildning.

Då blir det ju den här stora frågan om vad är syftet med skolan? Är det en kontrollapparat för att vi ska bara bedöma, bedöma, bedöma? Eller är det en plats där vi ska få utvecklas och för att utvecklas behöver vi ha tillit till varandra. (Hanna, gymnasiet, samtal 2)

Trots initialt fokus på bedömning och fuskminimering innebär ChatGPT också en möjlighet att fokus förskjuts till lärande och utveckling, vilket lärarna välkomnar. ”Jag upplever att mitt jobb har blivit lättare i år. Mindre bedömningshets. Mer lärande. Mycket härligare. Vi gör uppgifter men det är fokus på lärande och feedback” (Beata, gymnasiet, samtal 2). En sådan fokusförskjutning kan medföra positiva konsekvenser för lärares relation till eleverna, och lärarna uppger att de inte känner sig hotade av den nya tekniken. ”Vi kommer aldrig att bli bortplockade av någon AI” (Linda, högstadiet, samtal 1). Trots denna övertygelse visar citatet på en medvetenhet om att vissa arbetsuppgifter skulle kunna övertas av chattbottar.

Förutom frågor om skolans och utbildningens syfte reflekterar lärarna också över kunskap och kunskapssyn. ”Vad är kunskap? Vad är bildning som de pratar om? Vad är det jag vill lära barnen?” (Linda, högstadiet, samtal 2). De diskuterar vilka kunskaper eleverna kommer att behöva i framtiden och om vissa förmågor och färdigheter har ett egenvärde. Till exempel undrar de om det fortsättningsvis kommer att vara nödvändigt att kunna lyssna, läsa och skriva. En lärare konstaterar: ”Vad är kunskap framöver. Då kanske det inte ens är att behöva komma ihåg saker för du kan hela tiden få fram det” (Linda, högstadiet, samtal 2). Citatet visar att inte bara kunskapernas innehåll utan också hur de hanteras kan komma att förändras i framtiden.

Att vara människa

I lärarnas samtal framträder tankar om hur människors kognitiva förmågor kommer att förändras i och med användandet av chattbottar. En lärare betonar sambandet mellan språk och tanke.

Kommer det liksom resultera i att vi på sikt inte kommer kunna tänka lika avancerade tankar om vi tappar en viss förmåga att formulera det språkligt. För vi kan inte tänka saker vi inte kan

formulera och tvärtom så att säga ... Om en väldigt stor del av språket som formuleras kommer att produceras utifrån språk som redan är producerat. Om liksom alla AI-texter bygger på texter som redan är skrivna. Hur påverkar det språkutvecklingen liksom? Kommer den avstanna? ... Vad går vi miste om? (Martin, högstadiet, samtal 2)

Citatet pekar på en oro för såväl språkets som tänkandets stagnation, eftersom språket reproduceras snarare än utvecklas i chattbottar. Det är ett ömsesidigt förhållande mellan mänskligt tänkande och språkutveckling.

När den nya tekniken till viss del förändrar förutsättningarna för undervisning, förutspår lärarna att mellanmänsklig interaktion kommer att få allt större betydelse.

Jag tror att det relationella kommer bli ännu viktigare. Och jag tror att det kreativa och det personliga hos varje individ blir ännu viktigare. Att vi kan vara en hjälp att utveckla eleverna i deras personliga stil eller personliga vad det nu kan vara. Därför att man vill ju inte att allt ska vara likadant ... Jag tror på det personliga och där tror jag att vi kan vara en hjälp att guida och lotsa och mötas. (Hanna, gymnasiet, samtal 2)

I citatet betonas vikten av att hitta det unika hos individer i en tid då alltmer formas av statistiska förutsägelser och sannolikhet. Särskilt framhålls lärarens betydelse för att hjälpa elever att navigera i sökandet efter en identitet och ett eget uttryck. I samtalen framkommer också att lärarna noterat att elever i allt större utsträckning eftersträvar mänskliga möten.

Sammanfattningsvis kan sägas att den snabba utvecklingen av chattbottar lett till filosofiska reflektioner om kunskap, lärande och vad det innebär att vara människa. För att hantera utmaningar som följer med sådana resonemang identifierar lärarna behov av kollegiala samtal och fördjupade reflektioner bortom görande och workshoppa.

Diskussion och slutsatser

Syftet med studien var att fördjupa kunskapen om hur AI och specifikt chattbottar påverkar lärarroll, undervisning och elevers lärande samt vilka utmaningar och möjligheter som lärare upplever. I studien framkommer att lärare antar olika roller när de ska hantera AI och chattbottar i skolan. Lärarna intar olika roller beroende på situation: *kontrollanten* vill minimera fusk och ha tydligare riktlinjer för hur AI-resurser ska användas, *upptäckaren* är öppen för nya pedagogiska metoder och vill testa hur chattbottar kan användas i klassrummet, *demokraten* värnar om det kompensatoriska uppdraget och en likvärdig utbildning, *observatören* känner osäkerhet och väntar på tydligare guidning och till sist *filosofen* som reflekterar över synen på människan, kunskap och utbildning. En och samma lärare kan inta flera roller samtidigt, vilket kan skapa spänningar i den egna yrkesprofessionen, men även inom kollegiet. Tydligt är att AI och chattbottar verkar ställa gamla frågor på sin spets, exempelvis sådant som rör fusk och rättssäker bedömning. Det kan finnas olika orsaker till att lärare antar olika roller, till exempel tidigare erfarenheter av AI i undervisningen, farhågor om användning av chattbottar eller att

lärare inte anser sig ha behov av att använda verktygen i sitt ämne. Resultatet visar samtidigt att det finns en tillförsikt och en upptäckarglädje i att använda AI-verktyg i undervisningen.

Lärarna har erfårit både utmaningar och möjligheter med ChatGPT. Risken för fusk gör att lärarna intar en kontrollerande roll där de riskerar att skapa misstroende mot eleverna. En annan utmaning är att det inte ännu finns så tydliga riktlinjer för hur AI-resurser ska användas i klassrummet. Ytterligare risker som nämns är att chattbottar kan producera felaktig eller vinklad information. Risker, farhågor och utmaningar är något som också lyfts inom forskning om AI och ChatGPT i undervisningen. Dessa handlar främst om fusk, felaktig information, instrumentella lösningar, stereotyper och fördomar (Adeshola & Adepoju, 2023; Lambert & Stevens, 2023; Lim et al., 2023; Yang et al., 2024).

Lärarna i studien påtalar dock flera möjligheter med ChatGPT där några av dem är mycket öppna för att hitta nya pedagogiska metoder för hur AI och chattbottar kan användas i klassrummet, medan andra är mer avvaktade där de observerar och inväntar guidning. Forskare har visat att ChatGPT kan fungera som en assistent som kan effektivisera elevers texter men också stimulera nyfikenhet och kritiskt tänkande (Abdelghani et al., 2022; Chaudhry & Kazim, 2022; Falk, 2024; Farrokhnia et al., 2023; Gilat & Cole, 2023). Forskare har dock påtalat vikten av att elever lär sig förhålla sig till AI och utvecklar AI-litteracitet (Bender, 2024; Bewersdorff et al., 2023; Lambert & Stevens, 2023). Utvecklingen går mycket snabbt och det är tydligt att chattbottar har potential att revolutionera undervisningsmiljöer, vilket i sin tur medför att såväl styrdokument som undervisning behöver förändras (Chiu, 2023; Farrokhnia et al., 2023; Mishra et al., 2023). I denna studie framkommer att nya policydokument och undervisningsmetoder behövs. Också demokratiska aspekter lyfts och flera av lärarna tar upp det kompensatoriska uppdraget och vikten av likvärdig utbildning. Några av lärarna för också filosofiska resonemang där de reflekterar över synen på människa, kunskap, utbildningens syfte, ämnens utveckling och lärares roll och betydelse. Flera av lärarna anser att om chattbottar används på rätt sätt kan de bli ett värdefullt hjälpmedel för att uppfylla det kompensatoriska och demokratiska uppdraget, och det kan även bidra till att elevers kunskapsutveckling främjas. Skolans uppdrag att fostra elever till goda samhällsmedborgare oavsett förutsättningar och bakgrund, där kunskap och kritiskt tänkande är stöttepelare, kan gynnas av den nya AI-tekniken. Lärarna ser det som skolans uppdrag att träna eleverna för livet, och att då lära sig hantera AI-verktyg, blir viktig kunskap inför kommande arbetsliv.

Lärarna anser också att mellanmänskliga relationer blir än viktigare när AI och chattbottar gör inträde i formella lärandesituationer. Överlag är lärarna eniga om att mänskliga relationer inte kan ersättas av ett AI-verktyg och chattbottar. Det mellanmänskliga och lärares professionalitet tenderar i stället att bli än viktigare i AI-eran (jfr. Farazouli et al., 2023). Lärare är med och formar samhällets medborgare och vilka kunskaper som är betydelsefulla nu och i framtiden. Det gäller att komma förbi tanken på fusk och i stället utforska möjligheterna med AI, men

samtidigt vara medveten om och hantera de problem som kan uppstå när ChatGPT kommer in i skolan på bred front. I det empiriska materialet framkommer det att lärare efterfrågar kompetens-utveckling inom AI-området, för att skapa en likvärdig skola som i sin tur skapar jämlikhet för elever oavsett bakgrund och förutsättningar. Det framkommer också vikten av att det finns kollegialt lärande där lärare delar med sig av sina erfarenheter.

Referenser

- Abdelghani, R., Wang Y-H, Yuan, X. Wang T., Lucas, P., Sauzéon, H., & Oudeyer P-Y. (2023). GPT-3-driven pedagogical agents to train children's curious question-asking skills. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(2), 483–518. Doi: 10.1007/s40593-023-00340-7
- Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., & Rockwell, G. (2021). Artificial intelligence ethics guidelines for K-12 education: A review of the global landscape. I I. Roll, D. Mac Namara, Sergey Sosnovsky, R. Luckin & V. Dimitrova (Red.), *Artificial intelligence in education AIED 2021*. Lecture notes in computer science (s. 24–28) Cham: Springer.
- Adeshola, I., & Adepoju, A. P. (2023). The opportunities and challenges of ChatGPT in education, *Interactive Learning Environments*, 1-14. Doi: 10.1080/10494820.2023.2253858
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl.). Liber.
- Bender, S. M. (2024). Awareness of artificial intelligence as an essential digital literacy: ChatGPT and Gen-AI in the classroom. *Changing English. Studies in Culture and Education*, 31(2), 161–174. Doi: 10.1080/1358684X.2024.2309995
- Bewersdorff, A., Zhai, X., Roberts, J., & Nerdel, C. (2023). Myths, mis- and preconceptions of artificial intelligence: A review of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 2023.
- Bjørndal, C. (2018). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (2 uppl.). Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Chan, C.K.Y., & Tsi, L.H. (2023). The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101395-. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395>
- Chaudhry, M. A., & Kazim E. (2022). Artificial Intelligence in education (AIEd): a high level academic and industry note 2021. *AI and Ethics*, 2(1), 157–165. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z>
- Chiu, T. K. F. (2023). The impact of Generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments*, 1–17. Doi: 10.1080/10494820.2023.2253861
- Davidsson, B. (2007). Fokuserade gruppintervjuer. I J. Dimenäs (Red.). *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 63–69). Liber.
- Falk, J. (14 oktober 2024). *AI och skolan*. <file:///Users/ulrber/Downloads/AI.och.skolan.2.7.med.innehallsfor-teckning.pdf>
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2023). Hello ChatGPT. Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact

- on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363–375. Doi: 10.1080/02602938.2023.2241676
- Farrokhnia, M., Kazem Banihashem, S., Noroozi, O. & Wals, A. (27 mars 2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research, *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. Doi: 10.1080/14703297.2023.2195846
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30, 681–694. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3827044>
- Gilat, R., & Cole, B. (2023). How will artificial intelligence affect scientific writing, reviewing and editing? The future is here. *The Journal of Arthroscopy and Related surgery*, 39(5). <https://doi.org/10.1016/j.arthro.2023.01.014>. Doi: 10.1016/j.arthro.2023.01.014
- Godhe, A-L., Sofkova Hashemi, S., Stenliden, L (2022). Texts, information and multimodality in the Digital age. Position Paper. *Educare*, 1, 1–7.
- Graeske, C. (2024). School, skills and teacher agency. Upper secondary school teachers' use of digital teaching aids. I A. Anichini, T. M. F. Braga Garcia, F. Pestellini, G. Ballande Romanelli, J. Rodríguez (Red.). *Disciplinary and trans-disciplinary knowledge and skills for an uncertain future: Are educational media up to it?* (s. 527–535). IUL Press.
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. Doi: 10.3390/educsci13070692
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57, 542–570. Doi: 10.1111/ejed.12533
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutynoik, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J, Poquet, O, Sailer, M, Schmidt, A, Seidel, T, Stadler, M, Weller, J, Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *EdArXiv*. Doi: 10.35542/osf.io/5er8f
- Klingberg, T. (2023). *Framtidens digitala lärande*. Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 56–17. Doi: 10.1186/s41239-023-00426-1
- Lambert, J., & Stevens, M. (2023). ChatGPT and Generative AI Technology: A mixed bag of concerns and new opportunities. *Computers in the Schools. Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*. Doi: 10.1080/07380569.2023.2256710
- Lim, J., Leinonen, T., Lipponen, L., Lee, H., DeVita, J., & Murray, D. (2023). Artificial intelligence as relational artifacts in creative learning. *Digital Creativity*, 34(3), 192–210. Doi: 10.1080/14626268.2023.2236595
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. I *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '20)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, (s. 1–16). Doi: 10.1145/3313831.3376727
- Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235–251, Doi: 10.1080/21532974.2023.2247480

- Mitchell, M. (2021). Why AI is harder than we think. Online paper. Cornell University. Doi: 10.48550/arXiv.2104.12871
- Nygren, T. (2023). *AI i skolan*. Natur & Kultur.
- Pradana M., Putri Elisa, H., & Syarifuddin, S. (2023). Discussing ChatGPT in education: A literature review and bibliometric analysis. *Cogent Education*, 10(2). Doi: 10.1080/2331186X.2023.2243134
- Richardson, M., & Clesham, R. (2021). Rise of the machines? *London Review of Education*, 19(1), 1–13. Doi: 10.14324/LRE.19.1.10
- Shah, C. (20 december 2022). The rise of AI chat agents and the discourse with dilettantes. *Information Matters*, 2(12). <https://informationmatters.org/2022/12/the-rise-of-ai-chat-agents-and-the-discourse-with-dilettantes/>
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57, 620–631. Doi: 10.1111/ejed.12532
- Tuomi, I. (2022). Artificial intelligence, 21st century competences, and socio-emotional learning in education: More than high-risk? *European Journal of Education*, 57(4), 601–619. Doi: 10.1111/ejed.12531
- Yang, Z., Wu, J.G & Xie, H. (2024). Taming Frankenstein's monster: Ethical considerations relating to generative artificial intelligence in education. *Asia Pacific Journal of Education*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2300137>



KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun