

forskning om undervisning & lärande

Vol 9, Nr 2, 2021

Varför fortsätter flykten över Medelhavet?

– innebörden av att göra en kausalanalys av en samhällsfråga

Ann-Sofie Jägerskog, Malin Tväråna, Mattias Björklund, Max Strandberg, Ove Bergqvist, Theodor Bittner, Anita Dahlman, Katja Eriksson, Helena Häger, Bodil Kåks, Eva Norell, Lotta Rangne & Sofie Söder

”Då kallar man den rätsida”

– ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning

Emma Gyllerfelt

Dokumentation i förskolan

– en innehållsanalys av förskolans styrdokument i Finland och Sverige

Johanna Still, Mikaela Svanbäck-Laaksonen, Kerstin Bäckman & Anna Eriksson

forskning om undervisning & lärande

FORSKNING OM UNDERVISNING OCH LÄRANDE 2021: 1 VOL. 9

Redaktion

Professor **Inger Eriksson** (redaktör), docent **Gunn Nyberg**, professor **Christina Olin Scheller**, professor **Christina Ottander**, professor **Ulla Runesson**, professor **Karin Rönnerman**, professor **Martin Stolare**, professor **Pia Williams**, **Ann-Charlotte Eriksson** (vice ordf. Lärarstiftelsen) och **Anna Sandström**, redaktionssekreterare.

Redaktionskommitté

Till *Forskning om undervisning och lärande* har knutits en redaktionskommitté med framstående forskare inom skolans och förskolans olika ämnesområden:

Ann Ahlberg, professor, Göteborgs universitet
Anette Emilson, professor, Linnéuniversitetet
Marléne Johansson, professor, Göteborgs universitet samt Åbo Akademi
Roger Johansson, professor, Lunds universitet
Caroline Liberg, professor, Uppsala universitet
Inger Lindberg, professor, Stockholms universitet
Viveca Lindberg, docent, Stockholms universitet
Pernilla Nilsson, professor, Högskolan Halmstad
Constanta Olteanu, professor, Linnéuniversitetet
Astrid Pettersson, professor, Stockholms universitet
Andreas Redfors, professor, Högskolan Kristianstad
Geir Skeie, professor, Universitetet i Stavanger
Ingegerd Tallberg-Broman, professor, Malmö högskolan
Eva Österlind, professor, Stockholms universitet

Skriften ges ut av Lärarstiftelsen i samarbete med Lärarförbundets vetenskapliga råd och Lärarförlaget.

Grafisk form: Britta Moberger.

Kontakt med redaktionen sker genom info@forskul.se eller till redaktionsekreterare **Anna Sandström**, anna.sandstrom@forskul.se.

Bidrag till kommande nummer är mycket välkomna! Se forskul.se/medverka.

Nästa nummer är ett temanummer som beräknas utkomma i december 2021.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.

ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.

Forskning om undervisning och lärande. 2021: 2, vol. 9

ISSN 2001-6131

E-ISBN 978-91-986505-3-2

Redaktionell kommentar

Kausala samhällsanalyser i samhällskunskap, rättsidor och avigsidor i slöjd, och pedagogisk dokumentation i svenska och finländska styrdokument utgör innehållsliga aspekter i höstnumrets tre artiklar.

Den första artikeln *Varför fortsätter flykten över Medelhavet? – innebörden av att göra en kausalanalys av en samhällsfråga* är skriven av **Ann-Sofie Jägerskog** tillsammans med tolv medförfattare, alla kopplade till samverkansplattformen Stockholm Teaching & Learning Studies. I denna artikel adresseras både ett nutida komplext samhällsfenomen som rör flyktingsituationen och elevers svårigheter att göra så kallade kausala analyser. Studien som ligger till grund för artikeln har genomförts i grundskolans alla stadier och datamaterialet utgörs av skriftliga svar som eleverna gett före och efter en medvetet designad lektion. Svaren har sedan analyserats fenomenografiskt för att på detta sätt både få en bild av elevernas erfarenheter och vad elever behöver urskilja för att utveckla sina analyser. Resultatet ger lärare en fördjupad förståelse av hur elever resonerar och hur undervisningen kan utvecklas.

Emma Gyllerfelt ger i artikeln *"Då kallar man den rättsida"* – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning beskrivningar på hur lärare och nyanlända elever i samspel med varandra och med hjälp av medierande multimodala resurser kontextualiserar och skapar innebörd i svenska ämnesspecifika begrepp. Att få tillgång till begrepp som rättsida och avigsida kan i sig vara utmanande i sig. Att förstå att rättsidan är det som på exempelvis en kudde ska vara den sida som ska vara utåt men för att få det resultatet ska sömmarna sys på avigsidan gör kanske inte begreppsförståelsen enklare. Med multimodala resurser kan slöjdundervisningen på detta sätt bidra till nyanländas språkutveckling.

Dokumentation är ett fenomen som har etablerats som ett redskap och metod i förskolan i både Finland och Sverige. Artikeln *Dokumentation i förskolan - en innehållsanalys av förskolans styrdokument i Finland och Sverige* är skriven av **Johanna Still** med kollegor både från Åbo Akademi och från Högskolan i Gävle. Med två skilda kulturella traditioner gällande förskolans verksamhet tar författarna sig an en läro-

plansanalys där de visar på skillnader i vad som avses med dokumentation och vilken funktion den kan eller är tänkt att ha och hur utförligt arbetet med dokumentation är framskrivet i de två ländernas styrdokument. Artikeln visar också på hur dokumentation har framskrivits på olika sätt från det att det på 1980-talet introducerades i Sverige.

Dessa tre artiklar bidrar på olika sätt med kunskaper som lärare kan använda för att utveckla undervisningen och den pedagogiska verksamheten. De två första artiklarna kunskapsbidrag kan givetvis användas för likartade undervisningssituationer. Men kunskapsbidragen från dessa artiklar har även bäring utöver de specifika kontexterna och de specifika innehållsliga områdena som de har behandlat. Det som konstateras om elevers förmåga att för kausala analyser i relation till flyktingfrågor kan appliceras inom fler undervisningsområden. Eleverna behöver givetvis utveckla analysförmågan i relation även till andra samhällsfrågor och erfarenheterna som presenteras i denna artikel kan vara av stort värde. På motsvarande sätt kan kunskapsbidraget som framträder i slöjdartikeln användas både i relation till introduktionen av andra ämnesspecifika slöjdbegrepp för nyanlända elever och i ett vidare perspektiv vara betydelsefulla för elevers begreppsutveckling oavsett om de rent språkligt bemästrar svenska eller inte.

Den tredje artikeln adresserar inte direkt en konkret undervisningspraktik på samma sätt som de två första artiklarna gör. Men likväl möjliggör artikeln om hur fenomenet dokumentation används i de finländska och svenska styrdokumenterna en reflektion över hur den pedagogiska verksamheterna kan utvecklas. Att analysen även granskar hur skrivningarna om dokumentation har förändrats över tid möjliggör även en mera nyanserad bild av fenomenet i sig samtidigt som en bild av vilka samhälleliga ideal som präglar de två ländernas styrdokument. Denna typ av kunskaper som exemplifieras i detta nummer av ForskUL bidrar därmed till det långsiktiga bygget att lärares professionella kunskapsbas.

*Inger Eriksson
redaktör*



Jägerskog m.fl.

Varför fortsätter flykten över Medelhavet? – innebörden av att göra en kausalanalys av en samhällsfråga

Ann-Sofie Jägerskog, Malin Tväråna, Mattias Björklund, Max Strandberg, Ove Bergqvist, Theodor Bittner, Anita Dahlman, Katja Eriksson, Helena Häger, Bodil Kåks, Eva Norell, Lotta Rangne & Sofie Söder

Sammanfattning

Denna artikel bygger på en studie som undersöker vad det innebär att analysera en samhällsfråga i samhällskunskap, en viktig del av kritiskt tänkande, och vad elever behöver erfar i undervisningen för att utveckla en mer kvalificerad analysförmåga. Elever från samtliga stadier i grundskolan ombads att, före och efter en lektion som fokuserade på flyktingsituationen kring Medelhavet, skriftligt besvara en fråga om orsaker till denna flykt. En fenomenografisk analys av de 233 elevsvar som genererades visade att det sätt som eleverna erfor flyktingsituationen på var tydligt kopplat till kvalitén på deras analyser. I analysen av elevsvaren identifierades tre aspekter som tycks vara kritiska för elever att urskilja för att de ska kunna kvalificera sina kausalanalyser av en samhällsfråga. Dessa aspekter berör en samhällsfrågas dynamik, komplexiteten i kausalitet och vikten av att ta olika dimensioner i beaktande (som samhälleliga respektive individuella dimensioner eller historiska respektive framtida dimensioner). Dessa aspekter visade sig var viktiga för elever i alla årskurser som ingick i studien. Artikeln diskuterar även implikationer för undervisning.

Nyckelord: analys, kritiskt tänkande, kausalanalys, samhällskunskap, samhällsfråga, fenomenografi

Samtliga författarpresentationer är samlade på nästa uppslag.

Studien har genomförts av en forskargrupp på 13 personer bestående av forskare och verksamma lärare inom ramen för Stockholm Teaching and Learning Studies (STLS).



Ann-Sofie Jägerskog är filosofie doktor i ämnesdidaktik och arbetar på Stockholms universitet och på Fryshusets gymnasium. Hon leder undervisningsutvecklande forskningsprojekt inom ramen för STLS.



Malin Tväråna är filosofie doktor i ämnesdidaktik. Hon är gymnasielärare och lektor i ämnesdidaktik vid Uppsala universitet samt forskare och SO-nätverksledare vid STLS.



Mattias Björklund är filosofie doktor i pedagogiskt arbete. Han arbetar på Tullinge gymnasium och koordinerar forsknings- och utvecklingsprojekt inom ramen för STLS.



Max Strandberg är filosofie doktor i didaktik. Han är även mellanstadielärare och lektor i didaktik vid institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik på Stockholms universitet.



Theodor Bittner är gymnasielärare i samhällskunskap och historia på Värmdö Gymnasium.



Katja Eriksson är grundskolelärare i SO i årskurserna 4-9 samt förstelärare på Brunns skola i Värmdö kommun.

Jägerskog m.fl.



Helena Häger är grundskolelärare i svenska och samhällsorienterade ämnen för åk 4-6 på Järla skola i Nacka.



Bodil Kåks är grundskolelärare i SO och SV på Sjöstadsskolan i Stockholm. Hon undervisar just nu på lågstadiet.



Eva Norell är biträdande rektor och högstadielärare i samhällskunskap, religionskunskap, geografi och historia i Värmdö kommun.



Lotta Rangne är grundskolelärare i årskurserna 1-7, samt speciallärare i grundsärskolan i årskurserna 4-6 vid Södermalmsskolan i Stockholm.



Sofje Söder är grundskolelärare mot de senare åldrarna i historia och NO. Har varit förstelärare inom IKT på Eriksdalsskolan i Stockholm, men arbetar nu som NO-lärare på Jensen Grundskola Sickla i Nacka.

Ove Bergqvist är lärare i historia och samhällskunskap på Värmdö gymnasium och deltog i studien inom ramen av STLS.

Anita Dahlman är grundskollärare och deltog i studien inom ramen av STLS. Hon arbetade vid Hemmestaskolan då studien genomfördes.

Abstract

This study investigates what it means to analyse a societal issue in social studies, an important aspect of critical thinking, and what students need to experience in teaching in order to develop a more qualified ability to analyse. Students from different stages in compulsory school were given a lesson focusing on the refugee situation around the Mediterranean. Before and after the lesson they were asked to answer a question concerning reasons for this flight. The 233 student answers generated were analysed using phenomenographic analysis. The analysis revealed that the way in which the students experienced the Mediterranean refugee situation was clearly related to the quality of their analysis. In the analysis of the students' written responses, three aspects were identified that seem to be critical for students to discern in order to develop more qualified causal analyses of a societal issue. These aspects concern the dynamics of a societal issue, the complexity in causation and the importance of taking different dimensions into consideration (such as individual and societal dimensions as well as historical and future dimensions). These aspects proved to be important for all school stages involved in the study. Implications for teaching are discussed.

Keywords: Analysis, Critical thinking, Causal analysis, Social studies, Societal issue, Phenomenography

Introduktion

Hösten 2015 tog flyktingkrisen kring Medelhavet stor plats i svensk media. Det var en komplex samhällsfråga och rapporteringen beskrev den stora flyktingvågen och dess konsekvenser, både för personer som flydde från krig och fattigdom och för de människor och samhällen som tog emot dessa flyktingar. Samma höst startades ett forskningsprojekt kring den undervisningsrelaterade utmaningen vad som kännetecknar en kvalificerad analys av en komplex samhällsfråga, av just det slag som flyktingkrisen utgör ett exempel på.¹ Frågor som den aktuella flyktingsituationen i Syrien och Europa väckte i hela samhället handlade exempelvis om varför så många flyr, varför andra stannar kvar och hur individer och samhällen påverkas av flyktingsituationen idag och i den nära framtiden – komplicerade frågor för alla i samhället vid denna tid. Dessa frågor blev därmed centrala även i samhällskunskapsundervisningen, där eleverna ska ges förutsättningar att utveckla förmågan att analysera nationella och globala samhällsfrågor ur olika perspektiv (Skolverket, 2019). Den rådande flyktingsituationen blev ett exempel på hur svårt det kan vara för elever att reda ut och resonera kring orsaker och konsekvenser av en sådan komplex samhällsfråga. Denna utmaning utgjorde studiens utgångspunkt.

Förmågan att analysera samhällsfrågor lyfts fram som central inom ramen för samhällskunskapsämnet, både i styrdokument och i undervisning. Detta gäller både inom

¹ Projektet genomfördes inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies (STLS) som är en samverkansplattform för skolhuvudmän och lärosäten med fokus på undervisningsutvecklande ämnesdidaktisk forskning och fungerar som en mötesplats för forskande lärare i olika ämnen. Syftet med STLS är att initiera, stödja och sprida forskningsprojekt som rör ämnesdidaktiska frågor som uppstår i klassrummet.

Jägerskog m.fl.

grundskola och gymnasium (Skolverket, 2011, 2019). Många samhällskunskapslärares erfarenhet är dock att elever kan ha svårt att analysera samhällsfrågor på ett kvalificerat sätt (se Barton & Avery, 2016). Begreppet 'analys' eller 'samhällsanalytiskt resonerande' omfattar i samhällskunskapsdidaktisk forskning flera olika slag av kritiskt tänkande och resonerande (jfr Sandahl, 2015; Tväråna, 2019a), men i kurs- och ämnesplaner, samt i läromedel, är det framförallt orsaksutredande analys, så kallad *kausalanalys*, som lyfts fram som en central förmåga.

För att kunna designa undervisning som möjliggör för elever i olika åldersgrupper att utveckla förmågan att analysera en samhällsfråga är det centralt att identifiera vad detta kunnande innebär och vad elever kan ha särskilt svårt att urskilja vad gäller att analysera en samhällsfråga. Syftet med denna artikel är därför att bidra till en konkretisering av vad det innebär att kunna analysera i samhällskunskap, med särskilt fokus på kausalanalys, samt vad lärare behöver fokusera i samhällskunskapsundervisning kring komplexa samhällsfrågor.

Bakgrund

I denna bakgrund presenteras tidigare forskning om analysförmåga och kritiskt tänkande generellt och inom samhällskunskapsämnet mer specifikt. Kausalanalysen som en del av samhällsanalytisk förmåga lyfts och resonemang förs om flyktingsituationen 2015 som ett exempel på en komplex samhällsfråga.

Analysförmåga – Critical thinking

I läroplanstexter för samhällskunskap används, som nämnts ovan, begreppet analys för att beskriva en typ av kvalificerat ämnesspecifikt resonerande som är centralt för ämnets syfte och vid bedömning av elevers förmåga i ämnet (Skolverket, 2011, 2019). En sådan förmåga har varit starkt kopplad till utvecklingspsykologiska aspekter där elevers ålder har varit avgörande för förväntningarna på vad elever ska kunna förstå och prestera (se t.ex. Bronfenbrenner, 1979). Detta synsätt är emellertid idag ifrågasatt (Barton & Avery, 2016). Det svenska begreppet 'analysförmåga' omfattas i en didaktisk kontext av 'kritiskt tänkande', *critical thinking* (Skolforskningsinstitutet, 2020). En ofta använd definition av kritiskt tänkande, som även används i svensk ämnesdidaktisk forskning om kritiskt tänkande i samhällskunskap, är Faciones: "en målmedveten och självmedveten förmåga att göra bedömningar, att kunna tolka, analysera, utvärdera och dra slutsatser, inklusive att kunna förklara de bevis, begrepp, metoder, kriterier och sammanhang som ligger till grund för bedömningar och slutsatser" (Facione, 1990, s. 3; översättning tagen från Skolforskningsinstitutet, 2020). Denna definition används fortfarande som utgångspunkt inom det omfattande internationella forskningsfältet kring kritiskt tänkande.

En stor del av den forskning som bedrivits kring kritiskt tänkande har haft ett generiskt perspektiv, där förmågan till kritiskt tänkande betraktas som möjlig att överföra från ett innehållsligt område till ett annat. Faciones definition härstammar från Delphi-projektet, i vilket en gemensam definition av kritiskt tänkande utvecklades av 46 experter på området, varav de flesta hade en bakgrund inom filosofi, utbildning och

samhällsvetenskaper. Även senare forskare, inom andra ämnesområden, har anslutit sig till en liknande generisk definition (se t.ex. Mason & Scirica, 2006). Samtidigt pekar allt fler forskare dels på att olika ämnestraditioner betonar olika aspekter av kritiskt tänkande (Bermudez, 2014), och dels på att förmågan till kritiskt tänkande är beroende av djupa ämnesspecifika kontextuella kunskaper, som faktakunskaper, inom det aktuella ämnesområdet (Moore, 2011; Nygren m.fl., 2018). Det har också visat sig att flera program som syftat till att utveckla kritiskt tänkande som en generell förmåga hos elever, inte har kunnat visa på en effekt av en ökad sådan förmåga (Willingham, 2008, 2019).

Analys i samhällskunskap

Inom såväl internationell som svensk utbildningsvetenskaplig forskning beskrivs kritiskt tänkande ofta som ett av utbildningsväsendets främsta mål. Förmågan har bland annat beskrivits som ett av flera möjliga samhällsvetenskapliga tankeredskap (Sandahl, 2015). Fortfarande finns dock sparsamt med forskning kring vad som utmärker kritiskt tänkande, eller analysförmåga, i samhällskunskap i olika åldrar. I Skolforskningsinstitutets (2020) översikt över kritiskt tänkande och källkritik i samhällskunskap nämns källkritisk förmåga, analytisk förmåga, självreflekterande förmåga och argumentationsförmåga som olika förmågor kopplade till kritiskt tänkande i samhällskunskap. Översikten sammanfattar analytisk förmåga som "att kunna urskilja och förstå olika perspektiv, konsekvenser och samband, samt att kunna göra bedömningar och dra slutsatser". Enbart två svenska studier ingår i översikten. En av dessa är en etnografiskt inspirerad studie där Hjort (2014) på gymnasienivå följt en filosofilärare och en samhällskunskapslärare. I denna studie beskrivs kritiskt tänkande som något som tar form som olika praktiker i olika lärares ämnesklassrum. Den andra studien utgörs av fem delstudier med totalt 294 elever, från gymnasiet och grundskolans årskurs 6 och årskurs 2 (Tväråna, 2019a). I denna andra studie utformades och prövades undervisning i syfte att utveckla elevers förmåga till kritisk analys av rättvisefrågor. Studiens resultat visade att för att kunna granska rättvisefrågor är det nödvändigt att kunna urskilja flera olika konkurrerande perspektiv på rättvisa och möjliga antaganden som ligger till grund för dessa perspektiv. Resultaten visade även att det är avgörande hur lärare och elever förstår syftet med samhällskunskapsdiskussionerna – att de komplexa samhällsfrågor som behandlas ska granskas kritiskt i relation till kända fakta. Relationen mellan förståelse av ämnesinnehåll och elevers förmåga att analysera eller tänka kritiskt framstår som central i studierna av kritiskt tänkande i samhällskunskap (Skolforskningsinstitutet, 2020). Detta gäller även de övriga svenska studier som har gjorts av kritiskt tänkande i samhällskunskap. I en studie som analyserade 19 längre skriftliga elevsvar av elever i årskurs 9, på uppgifter kring rättviseperspektiv, fann Larsson (2013) att de elever som både förstod ämnesinnehållet i uppgifterna och vilket slags resonemang som efterfrågades, var de som klarade uppgifterna bäst. I en fenomenografisk studie, baserad på fokusintervjuer, elevtexter och inspelad undervisning med totalt 89 elever på gymnasiet, fann Thorsten och kollegor (2019) att urskiljande av skillnaden mellan åsikter från fakta, samt

Jägerskog m.fl.

av det komplexa och föränderliga hos värderingssystem är nödvändigt för att kunna förhålla sig kritiskt till opinionsbildande texter.

En stor del av den forskning som gjorts kring kritiskt tänkande, generellt och inom samhällskunskap, fokuserar på högre utbildning eller på gymnasial nivå. Som nämnts ovan, är en vanlig föreställning att yngre elever ännu inte är mogna att tänka abstrakt och därmed inte förmögna att analysera eller resonera kritiskt. Denna idé, som kan kopplas både till den uttolkning av Piagets teorier om kognitiva utvecklingsstadier som har haft inflytande på undervisning mot yngre elever (Barton & Avery, 2016), och till inflytandet från utvecklings- och psykologiorienterade progressionsmodeller som Blooms taxonomi (1956), har ifrågasatts utifrån resultat i ett flertal senare studier. Dessa studier visar att yngre elever i lärarledd undervisning kan föra analyserande och kritiskt reflekterande diskussioner kring ämnen de är väl införstådda med (se översikter i Barton & Avery, 2016; jfr Skolforskningsinstitutet, 2020). Yngre elever kan till exempel delta aktivt i meningsfulla politiska diskussioner och diskutera komplexa frågor om lag och rätt (Beck, 2003; Silva & Langhout, 2011; Tväråna, 2018, 2019b).

Kausalanalys som del av samhällsanalytisk förmåga

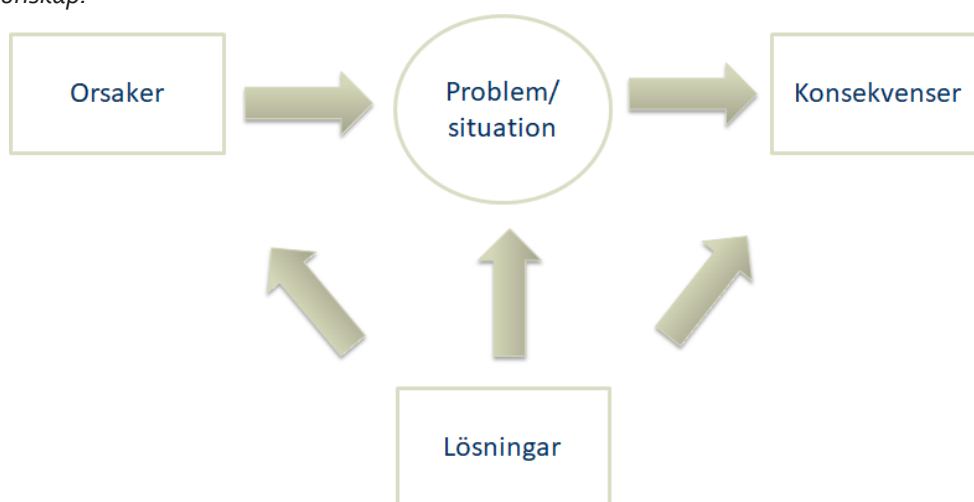
Samhällsanalytiskt resonerande kan beskrivas som bestående av tre olika nivåer av samhällsanalys (Tväråna, 2019a). En deskriptiv analys beskriver eller redogör för sakförhållanden kring en samhällsfråga, vilket ger underlag för jämförelse eller viktning av dessa sakförhållanden. En sådan deskriptiv analys ingår som en del i kausalanalys, där man resonerar i termer av orsaksförklaringar i relation till en samhällsfråga, ofta med hjälp av samhällsvetenskapliga förklaringsmodeller och teorier kring samhällspåverkan. Kausalanalysen resulterar i en bedömning av vad som är lämpliga åtgärdsförslag. Kausalanalysen ingår i sin tur som en del i en kritisk analys, där man granskar olika perspektiv på en samhällsfråga utifrån olika principer och omtvistade begrepp, det vill säga begrepp vars innebörd tolkas på olika sätt beroende på vilka antaganden man har som utgångspunkt (Gallie, 1956; Ruben, 2010). En kritisk analys möjliggör för eleverna att göra ett värderande ställningstagande i den samhällsfråga som diskuteras.

Kausalanalys förväntas således ingå i undervisning på alla grundskolans stadier. Trots detta har vi inte funnit forskning som närmare har studerat innebörden av just kausalanalys i samhällskunskapsundervisning. Inom historiedidaktisk forskning har elevers förmåga till kausalt resonerande studerats i högre utsträckning. Till exempel visar Lee och Shemilt (2009) att många elever har svårt att beskriva orsaker till historiska händelser, och att deras historiska förklaringar ofta har ett snävt aktörs-perspektiv. I en svensk kontext har Nersäter (2018) undersökt gymnasieelevers historiska kausala resonemang och funnit att utöver identifierande av orsaker, samt av såväl aktörs- som sturkturperspektiv, så är viktiga aspekter för elevers förmåga till kausala resonemang att de kan urskilja orsaker på både lång och kort sikt och skilja orsaker från konsekvenser i ett historiskt händelseförlopp. Mot bakgrund av detta, och av att kausalanalys är det slags analys som särskilt lyfts fram i Skolverkets underlag för bedömning i samhällskunskap (Skolverket, 2019), är kausalanalys inom sam-

hällskunskap särskilt intressant att studera. Kausalanalysen illustreras ofta i samhällskunskapsläromedel genom en analysmodell med orsaker, problembeskrivning, konsekvenser och lösningsförslag som beståndsdelar i modellen (se figur 1).

Figur 1

Version av den modell för kausalanalys som är vanligt förekommande i läromedel i samhällskunskap.



Not. Modellen förekommer i flera olika versioner, där pilarna mellan lösningar och orsaker och konsekvenser ibland är färre och ibland har motsatt riktning jämfört med denna version av modellen.

Denna modell beskrivs ofta som en generell modell för analys i samhällskunskap (Ekendahl m.fl., 2015; Stymne, 2020). Den består av ett första steg, med en analys av orsaker till och konsekvenser av en situation, samt ett andra steg där förslag till åtgärder eller lösningar formuleras i relation till analysen i det första steget.

I den studie som ligger till grund för denna artikel låg fokus på det första steget i kausalanalysen, det vill säga en analys av orsaker och konsekvenser, snarare än lösningsförslag. Detta eftersom den första analysen av orsaker och konsekvenser är en grundläggande förutsättning för att i nästa steg kunna resonera kring möjliga lösningar. De analyser eleverna gjorde i studien kunde användas som utgångspunkt för att i ett senare skede diskutera åtgärder och lösningar på samhällsfrågor som uppstår i relation till flyktingsituationen, men detta var inte i fokus för analysuppgiften.

Flyktingsituationen 2015 – en komplex samhällsfråga

I studien valdes flyktingsituationen kring Medelhavet 2015 som innehåll för elevernas analyser. Målet med de lektioner som ingick i studien var därmed att eleverna skulle utveckla förmågan att analysera flyktingsituationen i termer av orsaker och konsekvenser. Flyktingsituationen berörde många elever direkt och var aktuell – två faktorer som är grundläggande i samhällskunskapsundervisning (jfr Olsson, 2016). Flyktingsituationen behandlas i denna artikel som en samhällsfråga av det slag som

Jägerskog m.fl.

diskuteras till exempel hos Morén och Irisdotter Aldemyr (2015). Begreppet 'samhällsfråga' har i gymnasieskolans ämnesplaner för samhällskunskap utvecklats från att ha haft innebörden av en faktaorienterad del av ämnets innehåll till att snarare ses som en utgångspunkt eller organiserande princip för ett elevaktivt och problemorienterat arbetssätt (Morén & Irisdotter Aldemyr, 2015). De senaste åren har flera samhällskunskapsdidaktiker lyft betydelsen av samhällsfrågor som utgångspunkt för en samhällskunskapsundervisning som kan erbjuda en subjektifierande medborgarbildning (se t. ex. Kristiansson, 2015; Morén, 2017; Olsson, 2016). Vi använder här beteckningen komplexa samhällsfrågor för frågor kring kontextspecifika samhällssituationer som är svåröverblickbara och som berör reella problem som kräver en respons från samhället. Frågan som är i fokus för underlaget i artikeln, flyktingsituationen vid Medelhavet år 2015, betraktar vi som en sådan komplex samhällsfråga.

Teoretiska utgångspunkter

I artikeln används fenomenografi och variationsteori för att definiera lärande, analysera insamlat material och identifiera kritiska aspekter. Ett grundläggande antagande inom fenomenografi är att ett fenomen, i detta fall en specifik del av samhällskunskapens ämnesinnehåll, kan erfaras på ett antal kvalitativt skilda sätt. Dessa kvalitativt skilda erfarenheter kan ofta placeras i ett utfallsrum som sätter de olika sätten att erfara fenomenet i relation till varandra. De sätt på vilka människor förhåller sig till ett fenomen (till exempel genom att beskriva fenomenet eller på annat sätt handla i relation till fenomenet) går att tolka som uttryck för hur dessa människor erfar fenomenet (Marton, 2015). Detta innebär att människors olika sätt att erfara fenomenet (exempelvis flyktingsituationen kring Medelhavet) är avgörande för deras möjligheter att förhålla sig till det. Detta betyder för den här artikeln att det sätt på vilket flyktingsituationen kring Medelhavet erfars av eleverna antas spela roll för hur de har möjlighet att analysera flyktingsituationen.

Något som skiljer olika erfarenheter åt är de aspekter av fenomenet som eleven behöver urskilja för att kunna utveckla en än mer kvalificerad förståelse av fenomenet (Pang & Ki, 2016). De aspekter eleverna behöver urskilja för att de ska erfara fenomenet på ett mer kvalificerat sätt, kallas inom variationsteori för 'kritiska aspekter' (Mun Ling & Marton, 2011; Pang & Ki, 2016). Kritiska aspekter är en teoretisk konstruktion som är ett resultat av analysen av vad som skiljer ett erfalande från ett annat. Att identifiera kritiska aspekter av ett fenomen och låta dessa ligga till grund för undervisningen är, utifrån ett variationsteoretiskt perspektiv, avgörande för elevers lärande (Lo, 2012; Marton, 2015). Lärande förstås därmed som att utveckla ett alltmer differentierat erfalande av ett fenomen eller ämnesinnehåll (Marton & Booth, 1997).

Viktigt att poängtera i detta sammanhang är att olika erfarenheter inte anses vara knutna till enskilda individer. En och samma individ kan ge uttryck för olika erfarenheter av ett fenomen i olika kontexter (Marton & Pong, 2005) och det är därmed möjligt för en elev att ge uttryck för mer än ett sätt att erfara ett fenomen. Olika delar av ett skriftligt svar från en och samma elev kan således omfatta flera olika kategorier av erfarenheter.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med artikeln är att öka förståelsen för vad det innebär att analysera en samhällsfråga i samhällskunskap och vad elever i grundskolans olika stadier behöver erfar i undervisningen för att denna förmåga ska ges möjlighet att utvecklas. Mer specifikt undersöks:

- Vilka kvalitativt skilda sätt att erfar en samhällsfråga, i detta fall flyktingsituationen kring Medelhavet, kan identifieras i ett åldersmässigt brett urval av elevsvar?
- Vilka aspekter av flyktingsituationen kring Medelhavet är kritiska att urskilja, och bör därmed fokuseras på i undervisning, för att elever i olika åldrar ska ges möjlighet att utveckla en kvalificerad analys av en samhällsfråga?

Metod

Artikeln resultat baseras på data som genererades från forskningslektioner genomförda på låg-, mellan- och högstadiet.² Lektionerna fokuserade på flyktingsituationen kring Medelhavet och i samband med lektionerna besvarade elever skriftligt och individuellt en öppen fråga om flyktingsituationen kring Medelhavet. Initialt genomfördes en kartläggning, där eleverna i olika årskurser besvarade frågan om flyktingsituationen. Dessa elevsvar analyserades med hjälp av fenomenografi (Marton, 2015) och de kritiska aspekter som identifierades låg till grund för planering av efterföljande forskningslektioner. Innan och efter forskningslektionen besvarade eleverna ett för- och eftertest, bestående av samma fråga som ställdes i kartläggningen. Dessa elevsvar utgjorde, tillsammans med elevsvaren från kartläggningen, studiens data-material, vilket, som nämnts ovan, analyserades fenomenografiskt. Kartläggningen och var och en av de olika forskningslektionerna genomfördes i olika elevgrupper.

Utprovande av frågeformulering

Den fråga eleverna ombads att skriftligt besvara utprovades innan den användes i studien. Syftet med utprovandet var att arbeta fram en frågeformulering som öppnade upp för möjligheten att utveckla ett rikt resonemang om flyktingsituationen kring Medelhavet. Eftersom det var elevers kausala orsaksanalyser av en samhällsfråga vi var särskilt intresserade av att undersöka, formulerades frågan som en "varför"-fråga. Den frågeformulering som först utprovades (med elever i årskurserna 1, 4, 6 och 9) fokuserade på flykten med båt över Medelhavet: *"Under en längre tid har människor flytt med båt över Medelhavet. Många människor har drunknat på dessa resor. Varför fortsätter många att ändå fly på detta sätt?"*. Analysen av det material som utprovningen genererade visade att svaren tenderade att fokusera på valet av färdmedel vid flykten, snarare än orsaker till flykten som sådan. För att skapa ännu bättre förutsättningar för eleverna att utveckla fördjupade resonemang om kausala samband i relation till

² Forskningslektionerna genomfördes som del av en learning study (Carlgren m.fl., 2017), bestående av en kartläggning samt två cykler med forskningslektioner.

Jägerskog m.fl.

flyktingsituationen omformulerades därför frågan till att explicit efterfråga orsaker till flykten från Medelhavsområdet och fokuserade på flykten som sådan, snarare än färdmedlet: "Vilka är orsakerna till att människor flyr från Syrien/områdena kring Medelhavet?". Det var således denna sistnämnda frågeformulering som efter utprovningen användes i studien. Elevsvaren från utprovningen ingick därmed inte i studiens empiriska material.

Urval

Elever från tre skolor var involverade i studien. Samtliga skolor finns i Stockholmsregionen. För att skapa ett åldersmässigt brett underlag för den fenomenografiska analysen inkluderades klasser från grundskolans alla olika stadier. På två av skolorna studerades klasser i årskurserna 1, 4 och 6 och på en av skolorna studerades klasserna 8 och 9. Klassernas storlek varierade mellan 18 och 28 elever. Totalt sett deltog 157 elever från 7 olika klasser i studien. Få av dessa elever hade egna erfarenheter av flykt. Urvalet av skolor och klasser baserades på några av de undervisande lärare som ingick i forskargruppen. Forskningslektionerna genomfördes inom ramen för dessa lärares ordinarie undervisning.

Material

Datamaterialet som ligger till grund för denna artikel utgörs, som nämnts ovan, av de skriftliga elevsvar som genererades under kartläggningen och från de för- och eftertest som genomfördes i samband med forskningslektionerna (se tabell 1), det vill säga elevsvar som skrevs både före och efter att elever hade fått en lektions undervisning på temat. Genom att inkludera både för- och eftertest i analysen skapas ett underlag med en stor bredd i elevers erfarenhet av flyktingsituationen kring Medelhavet (hädanefter refererad till som *flyktingsituationen*). Totalt analyserades 233 skriftliga elevsvar. Lektionerna som sådana utgör därmed inte material för den analys som presenteras i artikeln.

Tabell 1

Antal elevsvar från respektive årskurs.

Årskurs	Kartläggning	Forskningslektion		Totalt antal skriftliga elevsvar
		Förtest	Eftertest	
1	28	18	15	61
4	24	-	-	24
6	-	22	21	43
8	-	44	40	84
9	21	-	-	21
Totalt antal	73	84	76	233

Analys av elevers skriftliga svar

Den fenomenografiska analysen fokuserade, som framgått tidigare, på att identifiera kvalitativt skilda sätt att erfara flyktingsituationen, så som de kom till uttryck i elevernas skriftliga svar. Dessutom identifierades de kritiska aspekter av flyktingsituationen som eleverna behövde urskilja för att kunna utveckla en mer kvalificerad förståelse av den. Analysen genomfördes i flera steg. Först identifierades vad eleverna talade om när de (i skrift) resonerade kring flyktingsituationen. I ett andra steg identifierades elevers olika sätt att erfara flyktingsituationen, så som det kom till uttryck i deras skriftliga svar. Detta steg i analysen innebär att man försöker beskriva *vilket sätt att erfara, eller förstå, fenomenet* (i detta fall flyktingsituationen) som kan förklara att eleverna uttrycker sig om flyktingsituationen så som de gör (Marton, 2015). Man antar alltså att det eleverna gör i relation till fenomenet, det vill säga hur de talar och skriver om flyktingsituationen, är uttryck för ett visst sätt att förstå, eller erfara, situationen på. De olika elevsvaren kategoriserades i kategorier av uttryck för sådana olika sätt att erfara flyktingsituationen.

De erfarenanden som beskrivs i de olika kategorierna organiserades sedan i ett utfallsrum utifrån hur de olika erfarenandena relaterade till varandra (Marton, 2015). Slutligen identifierades *kritiska aspekter* av fenomenet, det vill säga de aspekter som i relation till elevernas erfarenanden är nödvändiga att urskilja för att utveckla ett mer kvalificerat erfarenande av fenomenet, det vill säga ett sätt att förstå fenomenet som inkluderar flera viktiga aspekter.

Materialet från de olika årskurserna analyserades initialt separat av olika deltagare i forskargruppen. Detta resulterade i kategorier av erfarenanden och möjliga utfallsrum som i nästa steg jämfördes med varandra. Vid jämförelsen av dessa kategorier och möjliga utfallsrum framkom att de olika sätt att analysera flyktingsituationen som identifierades i materialet från olika årskurser uppvisade stora likheter. Därför valde vi att i en re-analys behandla materialet från alla årskurser som en helhet och skapa kategorier i ett gemensamt utfallsrum som beskrev de olika sätten att förstå och analysera flyktingsituationen.

Metodologiska överväganden

För att minimera risken att det skriftliga formatet, och det faktum att samma fråga skulle besvaras två gånger, skulle göra att eleverna inte orkade utveckla sina svar till fullo planerades för- och eftertest till olika lektioner. I vissa fall besvarades förtestet i början av den faktiska forskningslektionen och eftertestet under kommande lektion. I andra fall besvarades förtestet under den lektion som föregick forskningslektionen och eftertestet i slutet av forskningslektionen. På detta sätt behövde eleverna inte besvara samma fråga två gånger under en och samma lektion.

Det är möjligt att elevernas skrivna svar på den fråga som ställdes om flyktingsituationen inte helt återspeglar deras förståelse för denna samhällsfråga, då det inte går inte att utesluta att eleverna hade en mer kvalificerad förståelse än den som de gav uttryck för i skrift. Det är inte heller omöjligt att elevernas erfarenanden av flyktingsituationen hade kommit till uttryck på delvis andra sätt om vi hade kompletterat de

Jägerskog m.fl.

skrivna elevsvaren med intervjuer. Med tanke på att fokus för studien var hur elevers skriftliga analyser av flyktingsituationen kunde kvalificeras, bedömer vi det dock som rimligt att utgå från vad som kom till uttryck i just de skriftliga svaren.

Vi vet från tidigare forskning (se t.ex. Jägerskog m.fl., 2019) att en frågas formulering är avgörande för vad den öppnar upp för i elevers svar. Det är möjligt att en annorlunda ställd fråga hade öppnat upp för andra typer av erfarenheter och elevsvar från eleverna. Resultaten från pilotstudien indikerade dock att frågan öppnade för den typ av resonemang som vi var ute efter att undersöka.

Forskningsetiska överväganden

Både elever och vårdnadshavare informerades om forskningens syfte, genomförande, datainsamlingsmetoder och datahantering. Samtycke från vårdnadshavare samlades in för samtliga medverkande elever. Samtliga inblandade informeras även om att deltagandet var frivilligt och att man när som helst, utan motivering, kunde avbryta sin medverkan. Ingen elev valde dock att avbryta sitt deltagande i studien. Alla skrivna elevsvar har avidentifierats och anonymiserats för att undvika att namn kan identifieras av tredje part. Samtliga elevuppgifter har hanterats i enlighet med God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2002) och insamlat datamaterial lagras i enlighet med riktlinjer i GDPR.

Resultat

Två huvudsakliga resultat framkom av studien. Dels identifierades fem kvalitativt skilda sätt att erfara flyktingsituationen, vilka möjliggör kvalitativt skilda sätt att analysera denna samhällsfråga på, dels identifierades kritiska aspekter som beskriver vad undervisning behöver synliggöra för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla en mer kvalificerad förmåga att analysera denna samhällsfråga.

Tre nyckelbegrepp används i beskrivningen av de olika kategorier som identifierats i analysen, nämligen *orsakssamband*, *processer* och *dimensioner*. Orsakssamband definieras som relationer mellan en orsak och en konsekvens. Processer definieras som en kedja av relationer mellan flera orsaker och konsekvenser, det vill säga en kedja av orsakssamband. Dimensioner definieras som olika perspektiv som en samhällsfråga kan belysas ur, det vill säga aspekter att ta i beaktande när man analyserar en samhällsfråga. I detta material var de centrala dimensionerna en individuell dimension, en samhällsdimension, en historisk dimension och en dimension som fokuserade på framtiden. Begreppet 'dimension' skulle kunna förstås som synonymt med 'perspektiv'. Vi har dock i denna artikel valt att använda begreppet 'dimension' för att särskilja detta från perspektiv i bemärkelsen teoretiska perspektiv.

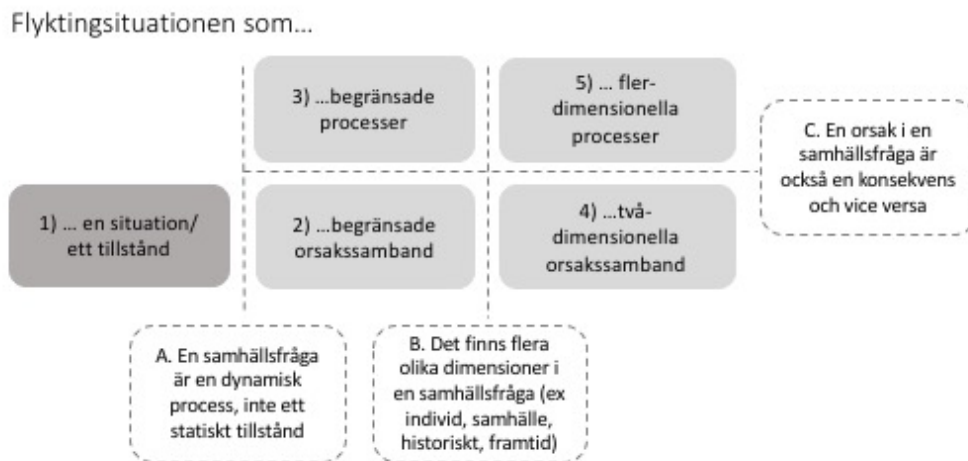
Olika sätt att erfara flyktingsituationen

Som nämnts ovan kunde fem olika kategorier av erfarenheter av flyktingsituationen identifieras i materialet (se figur 2). I dessa uttryckte elevsvaren i olika utsträckning komplexitet i relation till orsakssamband och dimensioner. De fem kategorierna av erfarenheter var 1) flyktingsituationen som ett tillstånd, 2) flyktingsituationen som be-

gränsade orsakssamband, 3) flyktingsituationen som begränsade processer, 4) flyktingsituationen som tvådimensionella orsakssamband och 5) flyktingsituationen som flerdimensionella processer. Nedan presenteras de fem kategorierna tillsammans med belysande elevcitat.

Figur 2

Utfallsrum och tre kritiska aspekter av frågan om flyktingsituationen vid Medelhavet.



Not. De grå boxarna (1-5) representerar de fem kategorierna av erfarenen och de tre streckade boxarna (A-C) representerar de kritiska aspekter som identifierats.

Kategori 1: Flyktingsituationen som ett tillstånd

I utsagorna som faller in i denna kategori beskriver eleverna flyktingsituationen som ett statiskt tillstånd. Eftersom formuleringen i den fråga eleverna ombads att besvara implicerade ett orsakssamband; *Vilka är orsakerna till att människor flyr från Syrien/områdena kring Medelhavet?*, innehöll i stort sett samtliga svar någon form av orsakssamband i stil med att "människor flyr för att ...". Det som dock utmärkte de utsagor som ingår i denna första kategori var att orsaken till flykten beskrevs i termer av hur allmäntillståndet i samhället, eller för individen, såg ut. Inga orsakssamband beskrevs eller diskuterades, utöver att flykten orsakades av ett tillstånd i landet. Vissa av beskrivningarna fokuserade på situationen generellt, medan andra fokuserade på mer specifika faktorer.

[1] "De flyr för att det är krig" (Åk 4)

[2] "Vissa flyr för att det inte finns nog med vatten. Vissa flyr för att det är för mycket terrordåd och konflikter. De flyr för att det är för mycket bomber." (Åk 4)

I citat [1] beskriver eleven situationen generellt och konstaterar att det är krig. I citat [2] konkretiserar eleven tillståndet i landet och lyfter faktorer som terrordåd, bomber

Jägerskog m.fl.

och brist på vatten. Gemensamt för båda citaten är att eleverna utan att utveckla några resonemang om kausaliteter konstaterar hur tillståndet i landet är. I båda dessa fall besvarar således eleverna frågan om vilka orsakerna till flykt är genom att, utifrån olika konkreta exempel, beskriva ett tillstånd i landet.

Kategori 2: Flyktingsituationen som begränsade orsakssamband

I denna kategori kännetecknas elevsvaren av att flyktingsituationen förklaras i termer av *enskilda orsakssamband* mellan faktorer i en *dimension*. Detta innebär för det första att *en* orsak relateras till *en* konsekvens (enskilda orsakssamband), utan att någon analys görs av hur denna konsekvens skulle kunna påverka andra faktorer. Det betyder för det andra att diskussionen av orsakssambanden begränsas till att ske inom *en* dimension, det vill säga att både orsak och konsekvens befinner sig inom exempelvis en individuell *eller* samhällelig dimension. De olika dimensionerna kopplas därmed aldrig samman. Flera enskilda orsakssamband kan i materialet lyftas i ett och samma elevsvar, men de är inte sammanlänkade med varandra.

[3] "Om mamma och pappa inte kan jobba så får de inte pengar." (Åk 1)

[4] "Folket i Syrien gjorde bara uppror mot diktaturen i strävan mot demokrati. Men detta ledde så småningom till inbördeskrig eftersom det inte accepterades. Politiska grupper, men också hela den oskyldiga befolkningen fick inte som de ville." (Åk 8)

[5] "Det kan vara så att landet har lånat en massa pengar från andra länder och nu står i skuld och att landet nu håller på att bli fattigare och fattigare. Landet håller helt enkelt på att gå i konkurs. Jag tror att folk flyr från sitt eget land för att de är rädda. Man flyr kanske för att man samlat ihop tillräckligt mycket pengar för att kunna ha råd med att betala en människosmugglare. Man kanske känner en person som flytt till ett land och lyckats med att komma dit." (åk 8)

Citat [3] är ett exempel på ett elevsvar som diskuterar flyktingsituationen i termer av orsakssamband enbart inom en individuell dimension. Detta kan jämföras med citat [4] som analyserar flyktingsituationen som ett begränsat orsakssamband inom en samhällelig dimension, då både orsaken (folkets uppror mot diktaturen) och konsekvensen (inbördeskrig) befinner sig på en samhällelig nivå. Citat [5] belyser ett exempel som diskuterar flyktingsituationen med orsaker och konsekvenser från flera olika dimensioner, men där varje enskilt orsakssamband ändå är begränsat till enbart en dimension. I relation till den samhälleliga dimensionen lyfts att landet har lånat pengar och därför blir fattigare och fattigare. I relation till den individuella dimensionen lyfts att individen kan ha samlat ihop pengar för att betala en smugglare och att man känner någon som lyckats fly till ett annat land. Elevsvaren som kategoriserats till denna kategori av erfarenheten kännetecknas därmed av att de beskriver separata orsakssamband. Eftersom de olika orsakssambanden inte kopplas till varandra blir kausalanalysen mycket outvecklad. Till skillnad från kategori 1 kännetecknas dock dessa uttalanden av någon form av resonemang där det finns ett kausalsamband som specificerar och förklarar orsaken till flykt. Orsaken till flykt är därmed inte bara ett

tillstånd, som var fallet i kategori 1 (t.ex. krig, bomber och terroråd), utan orsaken beskrivs i termer av orsakssamband, om än outvecklade.

Kategori 3: Flyktingsituationen som begränsade processer

I denna kategori av erfarenen diskuterar elevsvaren flyktingsituationen som processer, det vill säga *relationer mellan flera faktorer inom en dimension*. Detta innebär att elevsvaren kännetecknas av resonemang där en konsekvens också fungerar som en orsak till en annan konsekvens. Detta möjliggjorde för eleverna att resonera i termer av orsakskedjor, snarare än i termer av enskilda orsakssamband. Gemensamt för svaren i denna kategori är dock att dessa processer diskuteras inom *en dimension*, vilket innebär att olika dimensioner, såsom individ och samhälle, inte kopplas samman i elevsvaren.

[6] "2011 började en revolution i länder kring Syrien och Egypten "arabiska våren" då befolkningen började demonstrera om att få demokrati. Så småningom började den även att sprida sig till Syrien då folket blev väldigt dåligt bemött av diktatorn då han torterade och var väldigt våldsam mot dem som sade emot honom och hans ledarskap. Detta kaos mellan regeringen och folket ledde till att många olika politiska grupper bildades oftast för dem hade samma religion (religionsgrupper)." (Åk 8)

I citat [6] sätter eleven flera olika faktorer i flyktingsituationen i relation till varandra och resonemanget rymmer därmed flera sammanlänkade orsaker och konsekvenser. Samtliga delar av denna process rör sig dock i samhälle-dimensionen och är i den bemärkelsen begränsad. Analysen i denna kategori kännetecknas således av orsakskedjor där flera orsaker och konsekvenser sätts i relation till varandra, men inom en begränsad dimension. Individuella faktorer sätts inte i relation till samhällliga och faktorer som har med historia att göra sätts inte i relation till framtid. Kausalanalyserna i denna kategori är något mer utvecklade än i kategori 2, men de är fortfarande endimensionella.

Kategori 4: Flyktingsituationen som tvådimensionella orsakssamband

Elevsvar tillhörande denna kategori analyserar flyktingsituationen som *separata orsakssamband i två dimensioner*. En orsak kopplas till en konsekvens (som i kategori 2), men dessa tillhör två olika dimensioner. Exempelvis kan en orsak på samhällsnivå ha konsekvenser på individnivå, och en historisk orsak kan få en konsekvens i framtiden.

[7] "I Syrien har kriget lett till brist på rent vatten, skolor, hälsovård och trygghet. Det gör att människor inte kan klara sig i landet." (Åk 8)

[8] "Många kommer att bli skadade, men det kommer inte att finnas så många doktorer, för de har flytt." (Åk 1)

I citat [7] lyfts ett orsakssamband där faktorer på samhälls nivå (tillgång till rent vatten, utbildning och sjukvård) får konsekvenser på individnivå (att man inte klarar

Jägerskog m.fl.

sig). I citat [8] lyfts indirekt hur en samhällelig orsak (brist på doktorer) kan skapa problem på individnivå (för de som kommer att bli skadade). Likt kausalanalysen i kategori 3 framstår dessa analyser som något mer kvalificerade än de enklaste kausala analyserna i kategori 2 eftersom orsakssambanden inkluderar flera dimensioner. Analyserna är dock fortfarande relativt outvecklade, eftersom orsakssambanden enbart relaterar två faktorer till varandra.

Kategori 5: Flyktingsituationen som flerdimensionella processer

De mest kvalificerade analyserna finns i den kategori av elevsvar som ger uttryck för ett erfarannde av flyktingsituationen som flerdimensionella processer. Detta innebär att beskrivningen av flyktingsituationen identifierar *relationer mellan flera faktorer i olika dimensioner*. Flera orsaker och konsekvenser relateras till varandra och de hör hemma i olika dimensioner. Exempelvis kan en orsak i en historisk och samhällelig dimension leda till konsekvenser på en samhällelig och individuell nivå i framtiden.

[9]"I Syrien så är det väldigt oroligt. Orsaken till det är att landet för det första inte har någon demokratisk politik, och istället så är det diktatur i landet med en grupp som bestämmer allt (...). Då är det flera grupper som vill kämpa emot diktatorerna och dess militär, och därför har det skapats inbördeskrig, som betyder krig i landet. Att ha krig där man bor är väldigt dåligt eftersom att t.ex. vatten kan bli mycket svårt att få eftersom att mark har blivit övertaget av militären och/eller så har vattenledningar blivit förstörda eller förorenade, vilket betyder att de som dricker från vattnet kan bli förgiftade och därför få flera sjukdomar det betyder att livslängden i landet sänks rejält. (...) om t.ex. ens skola har blivit förstörd. Det betyder så klart att utbildning i Syrien är väldigt svårt att få, och då kan det bli jobbigt med att få ett jobb i framtiden. Det är därför folk flyr från Syrien." (Åk 8)

Citat [9] exemplifierar en elev som analyserar flyktingsituationen som en process där samhällliga orsaker i historien (oroligheter, ingen demokrati) gett konsekvenser på samhällelig nivå idag (inbördeskrig, vattenbrist/förorenat vatten, förstörda skolor), vilket får konsekvenser för individen både på lång och kort sikt (sjukdom, brist på utbildning), men också för samhället på längre sikt (sänkt livslängd i landet, problem på arbetsmarknaden). Detta svar hade dock kunnat utvecklas ytterligare om orsaker och konsekvenser i ännu större utsträckning hade relaterats till varandra i ett mer komplext system, snarare än i en tydlig orsakskedja.

Kritiska aspekter som behöver synliggöras i undervisningen

I analysen framkom tre aspekter som är kritiska för eleverna att urskilja för att de skulle kunna göra en kvalificerad kausalanalys av flyktingsituationen kring Medelhavet (se figur 2), och som därmed behöver fokuseras i undervisningen kring en samhällsfråga som denna.

För det första behöver eleverna få möjlighet att erfara att *flyktingsituationen är en dynamisk process, inte ett statiskt tillstånd*. Det är först när detta har urskilts som det är möjligt att gå från att beskriva situationen till att analysera dess orsaker och

konsekvenser. För det andra behöver undervisningen möjliggöra för eleverna att erfara att *en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa*. Det är först när detta har urskilts som det blir möjligt att, istället för att analysera situationen i termer av enskilda orsakssamband, analysera den i termer av processer, det vill säga som relationer mellan flera sammanlänkade orsaker och konsekvenser. För det tredje behöver elever urskilja att *det finns flera olika dimensioner i frågan om flyktingsituationen vid Medelhavet* (exempelvis individ, samhälle, historiskt, framtid). När denna tredje aspekt är urskild kan kausalanalysen utvecklas från begränsade endimensionella analyser till två- eller flerdimensionella analyser där orsaker och konsekvenser i olika dimensioner kopplas samman.

Diskussion

Vi kommer här att diskutera resultatet av de två forskningsfrågor som lyfts i artikeln och kommentera hur resultatet från studien kompletterar tidigare forskning inom fältet. De två forskningsfrågor som undersökts berör 1) vilka kvalitativt skilda sätt att erfara en samhällsfråga som kan identifieras i ett åldersmässigt brett urval av elevsvar och 2) vilka aspekter av flyktingsituationen kring Medelhavet som är kritiska att urskilja, och som därmed behöver fokuseras i undervisning, för att elever i olika åldrar ska ges möjlighet att utveckla en kvalificerad analys av en samhällsfråga. Vi kommer även att resonera kring vilka implikationer studiens resultat får för undervisning och bedömning i relation till samhällsfrågor i samhällskunskap, samt sätta in studiens resultat i ett större samhällskunskapsdidaktiskt perspektiv.

De resultat som presenteras i studien består å ena sidan av fem skilda erfarenheter av en samhällsfråga, vilka möjliggör kvalitativt skilda sätt att analysera en sådan fråga, och å andra sidan av tre aspekter av en samhällsfråga som tycks vara kritiska för elever att urskilja för att kunna göra en kvalificerad analys. I relation till den tidigare forskning som gjorts kring samhällsanalytiskt resonerande, eller kritiskt tänkande i samhällskunskap, bidrar studien med en konkretisering av en specifik typ av analys, nämligen kausalanalys, i relation till en komplex samhällsfråga. Vikten av kontextuell kunskap för kritiskt resonerande och analys, det vill säga områdesspecifik sakkunskap och teoretiska förklaringsmodeller, har framhållits generellt inom critical thinking-fältet (se t.ex. Case, 2007; Moore, 2011; Nygren m.fl., 2018). Detta har även framhållits som en övergripande förmåga i relation till samhällsanalytiskt resonerande, eller kritiskt tänkande i samhällskunskap (Skolforskningsinstitutet, 2020). Vad som särskilt utmärker en kausalanalys i relation till en samhällsfråga, och hur denna kan kvalificeras, har däremot inte fokuserats på i tidigare studier. Resultaten som presenteras i denna artikel bidrar därmed med en fördjupad förståelse för, och en konkretisering av, den kausala analysens karaktär. Denna konkretisering består dels av de olika erfarenheter av en samhällsfråga som identifierats, vilka har betydelse för hur kvalificerade kausalanalyser elever kan göra, och dels av de aspekter som identifierats som kritiska för att utveckla en kvalificerad kausalanalys av en samhällsfråga.

De flesta samhällsfrågor kan förstås i ljuset av processer, snarare än enskilda orsakssamband. I de flesta samhällsfrågor är dessutom flera olika dimensioner inblan-

Jägerskog m.fl.

dade. Specificeringen av de kritiska aspekterna av kausalanalys av flyktingsituationen som presenteras i artikeln har en sådan struktur att de kan appliceras även på andra samhällsfrågor än just denna. Vi menar att det finns anledning att anta att de aspekter som i studien identifierats som kritiska för elever att bli medvetna om för att kunna göra en kvalificerad analys av flyktingsituationen – *att en samhällsfråga är en dynamisk process och inte ett statiskt tillstånd, att en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa* samt att *det finns flera olika dimensioner i en samhällsfråga* – är överförbara även till andra samhällsfrågor. I frågan om flyktingsituationen framstod individ respektive samhälle och historia respektive framtid som centrala dimensioner att förhålla sig till. I andra samhällsfrågor finns sannolikt andra eller ytterligare dimensioner att förhålla sig till i analysen, så som globalt respektive lokalt, eller hållbarhet respektive tillväxt. Att förstå en samhällsfråga som en flerdimensionell process tror vi därmed är centralt för att analysera även andra samhällsfrågor.

Implikationer för undervisning och bedömning

Artikeln resultat har också implikationer för undervisning kring samhällsfrågor och för bedömning av elevers analys av sådana frågor. Detta inkluderar bland annat vad undervisning som syftar till att utveckla elevers kausalanalys av samhällsfrågor behöver fokusera på. Resultaten visar vikten av att i undervisning erbjuda och hjälpa elever att erfar att processer är dynamiska, att en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa, samt att det finns flera dimensioner i en samhällsfråga (så som individ, samhälle, historiskt och framtid) som relaterar till varandra. Hur dessa aspekter synliggörs i undervisningen och vilka aktiviteter elever erbjuds att delta i för att få syn på dessa aspekter kan naturligtvis variera, inte minst i relation till elevernas ålder. Vidare studier av hur dessa aspekter kan fokuseras i undervisningen, till exempel i form av undervisningsutvecklande interventionsstudier, vore välkommet.

En viktig konsekvens av de resultat som presenteras i artikeln är att den analysmodell för kausalanalys som ofta förekommer i läromedel och undervisning i samhällskunskap (se figur 1) kan problematiseras. I modellen placeras en situation eller ett problem som ett mellanled mellan orsak och konsekvens. Detta riskerar att leda till att situationen inte ses som något som i sig självt kan utgöra en konsekvens eller en orsak till något annat. Dessutom riskerar modellens uppbyggnad, som visualiserar att en orsak leder till en konsekvens, att motverka en förståelse av att en orsak i en samhällsfråga också är en konsekvens och vice versa, det vill säga att en faktor som utgör en konsekvens i ett led av en orsakskedja övergår till att fungera som orsak till en ny konsekvens i nästa led. Detta är en aspekt som i denna studies resultat visar sig vara nödvändig att urskilja för att kunna erfar en samhällsfråga som en process snarare än som ett enkelt orsakssamband. Mer forskning behövs kring hur olika visuella representationer av kausalanalys kan utformas för att fungera stödjande i undervisning kring analys av samhällsfrågor.

Artikeln resultat har även implikationer för vilka aspekter som behöver tas i beaktande när elevers analyser av en samhällsfråga ska bedömas. I bedömning av elevers

kausalanalyser av samhällsfrågor fokuseras ofta på *hur många* orsaker och konsekvenser eleverna lyfter i sina resonemang. Ett vanligt sätt att skilja mellan olika nivåer av analys är att *någon*, *några*, eller *flera* orsaker och konsekvenser av en samhällsfråga identifieras (jfr Skolverket, 2017). Det resultat som presenterats i denna artikel nyanserar och fördjupar förståelsen för vad en kvalificering av en kausalanalys av en samhällsfråga kan innebära. Naturligtvis kan antalet orsaker och konsekvenser spela en viktig roll för hur kvalificerad en analys blir. Artikelns resultat visar dock att det även är avgörande dels att urskilja den relativa innebörden av begreppen orsak och konsekvens (det vill säga att erfara samhällsfrågor som *processer* snarare än som avgränsade *orsakssamband*), dels att urskilja hur orsaker och konsekvenser i olika dimensioner kan vara relaterade till varandra (det vill säga resonera om samhällsfrågor som *två- och flerdimensionella* orsakssamband eller processer snarare än *begränsade* orsakssamband och processer). Med en sådan konkretisering av vad det innebär att göra en kvalificerad kausalanalys av en samhällsfråga kan resonemang bedömas vara kvalificerade om de visar på en förståelse för hur olika dimensioner är relaterade till varandra. Ett resonemang som innehåller färre orsaker och konsekvenser, men som relateras till varandra och där olika dimensioner finns representerade, kan vara mer kvalificerat än ett resonemang som rymmer en större mängd orsakssamband, men där dessa inte kopplas ihop med varandra och där olika dimensioner inte länkas samman.

Resultatet har även implikationer för hur vi ser på progression inom samhällskunskap och hur vi tänker kring yngre elevers förmåga att föra kvalificerade resonemang kring komplexa samhällsfrågor. Även om artikelns fokus inte i första hand är att göra årskursrelaterade jämförelser av elevers analysförmåga eller erfarenheten av flyktingsituationen, fanns i utgångspunkten för studien ett intresse för förmågan till kausalanalys i olika årskurser och skolstadier. Resultaten från studien antyder att även elever i de lägre årskurserna kan föra kvalificerade resonemang om komplexa samhällsfrågor, något som även tidigare studier har visat exempel på (jfr Barton & Avery, 2016; Beck, 2013; Tväråna, 2018, 2019b). Detta står i viss mån i kontrast till den föreställning som tidigare varit vanligt förekommande (se t.ex. Bronfenbrenner, 1979), om att yngre elever bör erbjudas möjligheten att resonera kring orsaker och konsekvenser i relation till mindre komplexa samhällsfrågor och att de mer komplexa samhällsfrågorna passar bättre för äldre elever att resonera kring. Samma föreställning återfinns i kommentarmaterialet till kursplanen i samhällskunskap för grundskolan:

En samhällsvetenskaplig analysmodell kan vara att på ett organiserat sätt undersöka orsaker och konsekvenser och att föreslå alternativa lösningar eller åtgärder. Den modellen kan användas från årskurs 1 och framåt eftersom den kan tillämpas på frågeställningar av olika omfattning och komplexitet. Varför uppstår det konflikter kring vilka som använder hopprutorna på skolgården? Vad kan konflikterna leda till, och på vilka olika sätt kan de förebyggas eller lösas? Om man byter ut hopprutorna mot internationella fiskevatten så blir frågorna mer komplexa och passar bättre för äldre elever. (Skolverket, 2017, s. 8).

Jägerskog m.fl.

Denna tankefigur, att ett mindre komplext ämnesinnehåll, såsom konflikter kring hopprutor på skolgården, är passande för yngre elever att analysera, medan mer komplexa ämnesinnehåll, såsom internationella fiskevatten, är mer passande för äldre elever, är inte helt ovanlig. De resultat som presenteras i artikeln pekar dock i en delvis annan riktning – att även de yngre eleverna som ingick i studien kunde, när de fick undervisning som fokuserade på relationen mellan olika dimensioner, göra kausalanalys som var kvalificerade i bemärkelsen att eleverna kunde göra kopplingar mellan olika dimensioner av flyktingsituationen. Detta innebär att även mer komplexa frågor kan lyftas i samhällskunskapsundervisning för elever i grundskolans yngre åldrar (jfr Barton & Avery, 2016; Beck, 2013; Tväråna, 2019a). Vari skillnaden mellan yngre och äldre elevers analys av samhällsfrågor mer specifikt består och hur progressionen i relation till detta kan beskrivas är frågor som behöver lyftas vidare i framtida forskning.

Konklusion

Kvalitet inom samhällsvetenskapliga resonemang är svårsmåttbart, och lärare är ofta hänvisade till sin egen magkänsla vid bedömning. Ofta kan denna tysta kunskap vara tillräcklig för att läraren ska kunna göra en professionell bedömning av hur bra en elev är på att göra analyser, men den ger inte tillräckligt stöd i att uppmärksamma vad eleverna behöver bli bättre på för att kunna kvalificera sina analyser, och vad undervisningen alltså behöver fokusera på. Studiens resultat specificerar detta. Det blir tydligt att fler och längre orsakskedjor inte är en tillräcklig del av vad som krävs för att en skriftlig analys av en samhällsfråga ska bli bättre. Eleverna behöver även i analysen röra sig fram och tillbaka mellan flera olika dimensioner av frågan, för att göra kopplingar mellan dessa.

Resultatet ger även underlag för att diskutera likheter och skillnader mellan kausalanalys inom historia och samhällskunskap i skolan. I likhet med vad som konstaterats gällande historieelevers kausalanalys (Nersäter, 2018; Voss m.fl., 1994) förefaller många elever att i samhällskunskapens kausalanalys ha svårt att hantera den komplexa mångfald av orsaker och konsekvenser som utmärker ett skeende inom ramen för såväl aktuella frågor som historiska händelser.

I denna studie begränsades fokus till den inledande delen av en kausalanalys i samhällskunskap, där orsakssammanhang reds ut. Den orsaksutredande delen av kausalanalysen får dock sin mening av att den utgör grund för en bedömning av vilka åtgärder eller lösningsförslag som är de mest rimliga, etiska, effektiva eller önskvärda utifrån någon annan normativ grund. Detta kan uttryckas som att kausalanalysen utöver en aspekt av resonering och en aspekt av kontextuell kunskap även omfattar en aspekt av omdöme (Tväråna, 2019a). Utifrån den specificering av vad det innebär att kunna göra en kvalificerad analys av en komplex samhällsfråga som studiens resultat erbjuder, kan en analys av en komplex samhällsfråga beskrivas som en redogörelse för ett komplext system av orsakssamband mellan faktorer i flera olika dimensioner, som görs i syfte att skapa grund för samhällelig påverkan. Det omdöme som en kvalificerad kausalanalys omfattar, då den bygger på djupa kontextuella kunskaper

om sakförhållanden och förklaringsmodeller, utvecklar elevens politiska och samhällseliga agens. Diskussioner kring stora och brännande samhällsfrågor i klassrummet har visat sig kunna bidra till att unga övergår från att ha en inställning som passiv till aktiv samhällsmedborgare (Amnå m.fl., 2016; Ekman, 2013). Denna studie indikerar att sådana frågor med fördel bör få ta plats i klassrummet även under de tidiga åren, och att undervisningen i alla grundskolans åldrar samtidigt behöver fokusera på kunskap om vad det kontextuella sammanhanget för en samhällsfråga är, varför skeenden utvecklats på vissa sätt och vad som därmed bör göras om vi vill påverka samhällssituationen i en viss riktning. Framtida studier behövs som fokuserar på hur sådan undervisning kan utformas och genomföras.

Referenser

- Amnå, E., Ekström, M. & Stattin, H. (2016). *Ungdomars politiska utveckling: Slutrapport från ett forskningsprogram*. Makadam förlag.
- Barton, K. C. & Avery, P. G. (2016). Research on social studies education: Diverse students, settings, and methods. I D. H. Gitomer & C. A. Bell (Red.), *Handbook of research on teaching* (5 uppl. s. 985–1038). American Educational Research Association.
- Beck, T. A. (2003). "If he murdered someone, he shouldn't get a lawyer": Engaging young children in civics deliberation. *Theory & Research in Social Education*, 31(3), 326–346. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473228>
- Bermudez, A. (2014). Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102–118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Case, R. (2007). Thinking about thinking in social studies. *One World - Journal of the Social Studies Council of the Alberta Teachers' Association*, 40(2). <https://www.teachers.ab.ca/News%20Room/ata%20magazine/Volume%2088/Number%203/Articles/Pages/Thinking%20About%20Thinking%20in%20Social%20Studies.aspx>
- Ekendahl, I., Nohagen, L. & Sandahl, J. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Liber.
- Ekman, J. (2013). Schools, democratic socialization and political participation: Political activity and passivity among Swedish youths. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2013(1), 1–11.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. American Philosophical Association. Committee on Pre-College Philosophy.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167–198.
- Hjort, S. (2014). *Kritiskt tänkande i klassrummet: En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap*. [Licentiatuppsats, Linköpings universitet].

Jägerskog m.fl.

- Jägerskog, A., Davies, P. & Lundholm, C. (2019). Students' understanding of causation in pricing: a phenomenographic analysis. *Journal of Social Sciences Education*, 18(3), 89–107. <https://doi.org/10.4119/jsse-1421>
- Kristiansson, M. (2015). *Svensk samhällskunskapsdidaktisk forskning utan egen hemvist: något mer än demokrati och medborgarskap?* Paper presenterat vid Nordiska konferensen i samhällskunskapsdidaktik 2015, Karlstad.
- Larsson, K. (2013). *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap: En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]
- Lee, P. & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, 137, 42–49. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/2995/is-any-explanation-better-than-none>
- Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lo, M. L. & Marton, F. (2011). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 7–22. <https://doi.org/10.1108/20468251211179678>
- Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Mason, L. & Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16, 492–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
- Moore, T. J. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: A continuing debate. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501328>
- Morén, G. (2017). *Samhällsfrågor som didaktiskt begrepp i samhällskunskap på gymnasieskola: En potential för undervisningen*. [Licentiatuppsats, Karlstad universitet].
- Morén, G. & Irisdotter Aldenmyr, S. (2015). The struggling concept of social issues in social studies: A discourse analysis on the use of a central concept in syllabuses for social studies in Swedish upper secondary school. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 6–18. doi.org/10.2390/jsse-v14-i1-1374
- Nersäter, F. A. (2018). Student understanding of causation in History in relation to specific subject matter – causes behind the scramble for Africa. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 76–89.
- Olsson, R. (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: Prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. [Doktorsavhandling, Karlstad Universitet].

- Pang, M. F. & Chik, P. P. M. (2005). Primary 4 general studies: Price. I M. L. Lo & W. Y. Pong (Red.), *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies* (s. 96–115). Hong Kong University Press.
- Pang, M. F. & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of 'critical aspects'. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>.
- Ruben, D.-H. (2010). W. B. Gallie and essentially contested concepts. *Philosophical Papers*, 39(2), 257–270. <https://doi.org/10.1080/05568641.2010.503465>
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhällskunskaps- och historieundervisning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Silva, J. M. & Langhout, R. D. (2011). Cultivating agents of change in children. *Theory & Research in Social Education*, 39(1), 61–91. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473447>.
- Skolforskningsinstitutet. (2020). *Kritiskt tänkande och källkritik – undervisning i samhällskunskap*. (2020:03). Skolforskningsinstitutet <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/12/Kritiskt-t%C3%A4nkande-och-k%C3%A4llkritik-pdf.pdf>
- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65cbf9/1553967475067/pdf3811.pdf>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4206>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Stymne, A.-C. (2020). *Att bli lärare i SO*. Liber.
- Thorsten, A., Wickman, M., Tunek, T. & Scheibel-Sahlin, M. (2019). 'Det skulle kunna vara fakta, men det vet vi inte' – en studie om kritiskt förhållningssätt i gymnasieskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(2), 6–25.
- Tväråna, M. (2018). Theories of justice among eight-year-olds: Exploring teaching for an emerging ability to critically analyse justice issues in social science. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(4), 43–64.
- Tväråna, M. (2019a). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap. Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Tväråna, M. (2019b). Tycka eller tänka om rättvisa – vad främjas i mellanstadiets samhällskunskapsundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2019(2), 136–161.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.

Jägerskog m.fl.

- Voss, J., Carretero, M., Kennet, J. & Silfies, L. (1994). The Collapse of the USSR: A Case Study in Casual Reasoning. I M. Carretero & J. Voss (Red.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (s. 403–429). Routledge.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–32. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

”Då kallar man den rätsida” – ämnesspecifika begrepp med nyanlända elever i slöjdundervisning

Emma Gyllerfelt

Sammanfattning

Avsikten med artikeln är att identifiera och beskriva hur nyanlända elever möter ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning. Mer specifikt problematiseras hur multimodala resurser får betydelse för dessa elever i möten med ämnesspecifika begrepp. Artikelns videoempiri är hämtad från ett större insamlat material med nyanlända elever i årskurs 8 och 9 i grundskolans slöjdundervisning. Materialet har analyserats i sin helhet och på mikronivå. Resultaten visar att slöjdens ofta abstrakta ämnesspecifika begrepp sätts i en konkret situerad kontext för eleverna. De nyanlända eleverna stötts av läraren genom användning av olika multimodala resurser i de interaktioner som uppstår. Eleverna får fysiskt känna på material, redskap och verktyg och samtidigt möta ämnesspecifika begrepp i slöjdlärares instruktioner. Resultaten visar vidare att elever tar del av varandras lärande i de situationer som uppstår även då de inte arbetar med samma föremål. Att som nyanländ möta ämnesspecifika begrepp i konkreta situationer visar, förutom utvecklandet av slöjdkunskaper, även på slöjdundervisningens möjligheter att bidra till nyanlända elevers språkutveckling i stort.

Nyckelord: slöjd, nyanlända elever, ämnesspråk, multimodala resurser



Emma Gyllerfelt, fil.mag., är universitetsadjunkt och doktorand i ”Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap” vid slöjdläro- utbildningen, HDK-Valand, Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som slöjd- och svensklärare i grundskolan och har haft uppdrag för Skolverket kring olika stödmaterial.

Gyllerfelt

Abstract

This article explores how newly arrived students meet subject specific concepts in sloyd teaching. The aim of this article is to identify and describe how these students meet subject specific concepts in multimodal situations in sloyd teaching. More specifically the article problematize how multimodal resources can be of value to newly arrived students when encountering subject specific concepts. The empirical material is conducted via video recordings in Year 8 and 9 in educational sloyd subject in elementary school and has been analyzed at a macro and micro level. The findings show how sloyd specific concepts are often abstract to newly arrived students, but are in sloyd teaching given a concrete situated context. The students are supported by the teacher using different multimodal resources in the interactions between teacher and students. They can touch and feel materials, use hand tools and at the same time meet subject specific concepts in interaction. Further, the findings show that newly arrived students take part in each other's learning situations. The teaching situations can also contribute to newly arrived students language development, because they take part in language development as a whole, when different words are a part of the teacher's instructions.

Keywords: Sloyd, Subject specific language, Multimodality, Newly arrived students

Introduktion

I slöjdämnet ges elever möjlighet att formge och framställa föremål i en arbetsprocess med stöttning av slöjdläraren. I de interaktioner och den stöttning som slöjdlärare möter elever i, ingår oftast användning av en rad olika ämnesspecifika begrepp som i slöjdundervisning vilar på en handlingsburen kunskapstradition (se t.ex. Carlgren, 2015). De ämnesspecifika begreppen kan upplevas som komplexa och abstrakta för en oinvigd eller en nyanländ elev som tidigare inte mött slöjdämnet. Det kan till exempel vara begrepp som: *mot vikt kant*, *sömsmån*, *trädraken* eller vad som menas med *räta mot räta*. Begrepp som bygger på lång hantverkstradition. Nyanlända elever ställs inför en rad utmaningar, inte minst språkligt. För att kunna tillgodogöra sig utbildningen krävs förståelse av skolspråket med en rad komplexa ämnesspecifika begrepp i skolans alla ämnen. Skolkunskap kännetecknas även av ett mer abstrakt språkbruk och är sällan knutet till vardagserfarenheter (Axelsson & Magnusson, 2012). Att möta slöjd som skolämne, som nyanländ elev innebär oftast en ny erfarenhet. Samtidigt som dessa elever troligtvis inte är nya inför hantverk eller annat som relateras till hantverkstraditioner. De har säkert mött hantverk i olika former i sitt hemland. I slöjdundervisningen blir det ett möte med en rik multimodal kontext där olika resurser så som blick, material, gester och verktyg kan mediera mening för eleverna. För nyanlända elever möjliggör de handlingsburna lärsituationerna interaktion och kommunikation bortom enbart verbalt språk (Gyllerfelt & Johansson, 2021). Slöjdämnets kursplan i Lgr22 betonar användning av slöjdspecifika begrepp genom att undervisningen ska ”bidra till att eleverna utvecklar förmågan att använda slöjdspecifika begrepp som beskriver arbetsprocesser, material, verktyg och hant-

verkstekniker” (Skolverket, 2021). Även om arbetet med ämnesspecifika begrepp ska synliggöras i undervisningen, och trots att svensk skola har lång erfarenhet av att ta emot elever med utländsk bakgrund, visar Skolverkets nationella ämnesutvärdering av slöjdämnet (Skolverket, 2015, s. 70) att det finns ”ett påtagligt fokus på elevernas behov snarare än på slöjdämnets målsättningar”. Att undervisning inte utgår från ämnets målsättningar blir på sikt problematiskt för nyanlända elever och visar på behovet av empiriska studier kring slöjdundervisning med denna elevgrupp.

Begreppet *nyanländ elev* har varit omdiskuterat och 2012 tillsattes en utredning av Utbildningsdepartementet (Departementsserie 2013:6) som resulterade i en definition om vem som ska anses vara nyanländ: ”Med nyanländ ska avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då han eller hon fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet” (SFS 2010:800, § 12a). Nyanlända elever är en heterogen grupp som förs samman i ett gemensamt begrepp vilket ger intryck av homogenitet. Dessa elever är som andra elever, de har alla individuella skillnader och har kommit till Sverige utifrån en rad olika anledningar men med den gemensamma nämnaren att de inte behärskar det svenska språket. Cummins (2017) lyfter fram komplexiteten kring olika begrepp som omger dessa elever och har som strategi att använda en rad olika begrepp och menar att ”Beteckningar skapar ramar som lyfter fram vissa aspekter av verkligheten och osynliggör andra” (s. 9). När det kommer till elevernas behov inom utbildning och för integration används även forskning som rör flerspråkiga elever utifrån att de har liknande behov (Nilsson & Axelsson, 2013). Med flerspråkighet avses att elever använder två eller flera språk. Flerspråkigheten brukar även ses som en resurs för eleverna i undervisningen (Hyltenstam & Milani, 2012). I den här artikeln kommer begreppet nyanländ elev att användas i linje med skollagen. I de fall det är möjligt, utan att sammanhanget går förlorat används enbart ”elev” för samtliga medverkande elever i artikeln.

Organisering av nyanlända elevers skolgång har visat sig vara komplext och skolor har valt att organisera skolgången på olika sätt. Ett sätt har varit genom så kallad direktplacering (Bunar, 2010; Nilsson Folke, 2017). Med direktplacering placeras eleverna i den ordinarie klass som de ska ingå i, en form som oftast är vanlig när det gäller elever som anländer till landet i tidig ålder. Ett annat sätt har varit att placera eleverna i en så kallad förberedelseklass som förbereder dem att börja i ordinarie klass. Att använda sig av förberedelseklass har dock kritiserats för att undervisning sker avskilt från ordinarie klass och att eleverna inte kommit vidare från förberedelseklassen (Fridlund, 2011; Nilsson Folke, 2017). Ett sätt för skolor att undvika isolering av elever i förberedelseklass är att eleverna samtidigt har ett praktisk-estetiskt ämne, som en slags utslussning och gradvis övergång (Bunar, 2010; Fridlund, 2011). I Lahdenperäs (2015) studie kring rektorers upplevelse av mottagande av nyanlända elever framkommer att utslussning genom praktisk-estetiska ämnen varit ett sätt att lösa isolering och mildra övergången till ordinarie klass för eleverna. Att just praktisk-estetiska ämnen lämpar sig väl för nyanlända elever har till exempel motiverats utifrån att

Gyllerfelt

dessa ämnen har ett enklare verbalt språk (Bunar, 2015). Likaså att det i dessa ämnen inte finns verbalspråkliga hinder och att det finns stöttande aspekter i ämnenas multimodala möjligheter (Lindberg, 2017). Vidare motiveras nyanlända elevers deltagande i praktisk-estetiska ämnen med att de kan göras delaktiga i skolans gemenskap snabbare (Juvonen, 2015; Lindberg, 2017). I Juvonens (2015) studie motsätter sig lärare i praktisk-estetiska ämnen att det är ämnen med enklare språk än andra ämnen. Illum och Johansson (2009) poängterar uppfattningen om slöjd som enkel med att "Attityder, okunskap och brist på forskningsresultat, kan förmodligen bidra till att slöjdämnets kunskapsområden kan uppfattas som 'enkla' och kanske till och med triviala och onödiga i dagens samhälle" (Illum & Johansson 2009, s. 79). Uppfattningar där vissa ämnen ses som enklare än andra behöver nyanseras och problematiseras. Borg (1995) påpekar hur slöjdlärare utvecklar och anpassar sin undervisning utifrån rådande omständigheter eller utmaningar de ställs inför. Brist på forskning kring slöjdundervisning med nyanlända elever uppstår en risk att anpassningar av undervisningen blir upp till varje enskild slöjdlärare med risk för bristande likvärdighet. Samtidigt som skolan ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (SFS 2010:800) behöver även forskning om slöjdundervisning med nyanlända elever synliggöras där interaktion och kommunikation sker utifrån en handlingsburen kunskapsstradition.

I den här artikeln beskrivs nyanlända elevers möte med ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning utifrån en sociokulturell och multimodal inramning. Denna inramning gör det möjligt att fokusera på hur ämnesspecifika begrepp används i en situerad kontext mellan dessa elever och slöjdlärare. Med användning av olika resurser möjliggörs ämnesspecifikt interaktion mellan lärare och elev. Vidare ger utgångspunkterna möjlighet att studera hur olika multimodala resurser används för att tydliggöra och skapa mening utifrån ett ämnesinnehåll mellan slöjdlärare och de nyanlända. Syftet med artikeln är att identifiera och beskriva hur nyanlända elever möter ämnesspecifikt språk i multimodala lärsituationer i slöjdundervisning. Följande frågeställning är tänkt att besvaras: "Hur får multimodala resurser betydelse för nyanlända elever i mötet med ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning?"

Om nyanlända elever och ämnesspecifikt språk

Svensk skola har lång erfarenhet av att ta emot elever med olika språk- och skolbakgrund. Trots det är arbetet med mottagandet av nyanlända elever komplext (Bunar, 2010; Skolinspektionen, 2009). Det talade och skrivna språket är två av flera resurser som människan använder sig av för att kommunicera och interagera med andra och ses som en viktig resurs och funktion för vår kommunikation med andra och förståelse av varandra. Nyanlända elever hamnar i en ny kontext och i ett nytt språkligt sammanhang där de dels ska förstå vardagsspråk, dels förstå det ämnesspecifika språket i respektive skolämne. I den nya skolkontexten behöver nyanlända elever bygga upp ett ordförråd från grunden som behöver göras i alla skolans ämnen. För nyanlända elever tar det ca två år att lära sig ett vardagsspråk, till skillnad från möjligheten att tillägna sig ett kunskapsrelaterat språk som beräknas ta cirka fem år beroende på elevernas ålder när de anländer (Gibbons, 2013; Thomas & Collier, 1997). Att lära sig

ett nytt språk är en utmaning för nyanlända elever, samtidigt som språket pekas ut som en nyckelfaktor för skolframgång (Hajer & Meestringa, 2010). Tidigare forskning kring nyanlända elever och lärande lyfter fram ett antal framgångsfaktorer, bland annat modersmålets betydelse och att elevernas flerspråkighet används som resurs i klassrummet. Likaså betonas vikten av att lärare har höga förväntningar och att elevuppgifterna är kognitivt utmanande. Betydelsen av interaktion mellan lärare-elev och elev-elev poängteras också, samt att undervisningen bygger på elevernas tidigare skolbakgrund (Bunar, 2010; Cummins, 2017; Gibbons, 2013; Thomas & Collier, 2002).

Hajer och Meestringa (2010) pekar på vikten av att lärare har fokus på det språk och de ämneskunskaper som används i ämnet och att lärare ger rika möjligheter till interaktion och språklig stöttning för eleverna. Att inte förenkla undervisningen (jfr Hasselskog, 2010; jfr Lindqvist, 2014) och möjligheten att ge visuellt och taktiskt stöd i språkinriktad undervisning, lyfts fram som betydelsefulla faktorer. Samtidigt poängterar Hajer och Meestringa (2010) att arbetet med att ha en språkinriktad undervisning gynnar alla elever oavsett språklig bakgrund. Men för nyanlända elever är det avgörande att få en medveten språklig undervisning. Nyanlända elever behöver med andra ord appropriera ett ämnesspecifikt språk där deras tidigare erfarenheter tas tillvara och där undervisningen är kognitivt utmanande. I Huitfeldts (2015) studie om nyanlända elevers möte med idrottsundervisning visar resultatet att elevernas medverkan i undervisning blir ett sätt att tänka på annat och att det finns både en fysisk och psykisk aspekt i elevernas medverkan. Språket är inte avgörande för att kunna delta i idrottsundervisningen utan det blir ett sätt för eleverna att känna sig delaktig under lättsamma former. Vidare blir det en möjlighet att ta del av ett mer vardagligt språk i de sociala möten som uppstår. Liknande resultat visas av Due och Riggs (2009) utifrån en australiensisk kontext där elever med olika språkliga bakgrunder möttes på mer jämlika språkliga grunder när de spelade fotboll. Interaktionen mellan elever var inte avhängig av språkkunskaper. I tidigare forskning om nyanlända elever framkommer också betydelsen av ett interkulturellt förhållningssätt (Bunar, 2015; Fridlund, 2011; Lahdenperä, 1997). Med interkulturellt förhållningssätt avses att skolan som organisation försöker möjliggöra en mångfald av röster och elevers olikheter ses som berikande och att elever kan samarbeta och mötas. Skolinspektionens (2010) rapport visar att det finns ett svagt flerspråkigt och interkulturellt förhållningssätt bland lärarna på de skolor som undersöktes. Vidare visar rapporten även att elevernas tidigare erfarenheter och intressen inte tas tillvara.

Kommunikation och språk i slöjdundervisning

I slöjdundervisning ges elever instruktioner och stöttning i deras pågående processer. I det arbetet ingår användning av ämnesspecifika begrepp som i sin tur ofta är abstrakta och kan upplevas som komplexa. Det kan till exempel vara problematiskt att enbart läsa sig till en beskrivning om hur ett klädesplagg ska sys utan kunskap om vad olika begrepp betyder. Likaså är det en utmaning att förstå vad som menas med till exempel *trådrak* och hur pappersmallar ska placeras rätt på tyget innan de lar klipps ut. Arbetsprocesser i slöjd innebär flera steg och kräver stöttning på olika

Gyllerfelt

sätt och det innebär också en mängd olika abstraktionsprocesser för eleverna. Vidare behöver elever kunna föreställa sig ett föremål som ska utformas (Johansson & Lindberg, 2017). På senare år finns även ett utbud kring olika digitala resurser som kan stötta elever i deras slöjdarbeten. Med inspelat filmmaterial kan elever följa videoinstruktioner och se filmerna upprepade gånger (Degerfält & Poroko-Hudd, 2008). I slöjddämnet blir det ett konkret föremål som elever kan sätta en egen prägel på och uttrycka sig genom. I Lindqvists (2014) studie av flerspråkiga elevers litteracitetspraktiker, framträder i de intervjuer som genomförts, hur eleverna upplever språket i slöjden olika, allt från enkelt och svårt till "gammaldags" (s. 64). Tidigare forskning har även visat att slöjdlärare tenderar att förenkla språkbruket till elever i slöjdundervisning. Slöjdlärare introducerar relevanta begrepp först när de är aktuella i elevernas pågående slöjdarbeten (Hasselskog, 2010). Vidare påpekar Hasselskog slöjdlärares möjligheter att vara en språklig förebild, särskilt som interaktion med elever är centralt i undervisningen. Interaktionen med elever ger läraren möjlighet att utmana elever språkligt. Liknande resonemang kring betydelsen av dialog finns hos Lindqvist (2014) som pekar på problematiken med att lärare har ett förenklat språkbruk, i en undervisning där flerspråkiga elever skulle behöva en mer dialogisk kommunikation och interaktion.

I slöjdundervisning är det möjligt att mediera mening genom olika multimodala handlingar, så som gester, uttryck, blickar och tal, vilka kan bli en resurs för elever och lärare. Möjligheten att dessutom kunna röra vid verktyg och material, samt känna hur svarstålet möter svarvämmet kan mediera mening för elever, och för nyanlända elever kan resurserna sättas i en situerad kontext (Gyllerfelt & Johansson, 2021). Andersson (2019) lyfter fram slöjdlärares fiktiva och konkreta arbete i lärsituationer med elever i grundskolan. Med fiktiv handling menas att läraren gör en "som om"-handling, till exempel att läraren gör en "klipprörelse" med handen, vilket förutsätter att den elev man kommunicerar med vet vad "som om"-handlingen betyder. Med konkret handling gör läraren i stället en konkret handlingsburen demonstration. Andersson (2019) pekar vidare på lärarens möjligheter vid val av kommunikationsform och att den valda formen har betydelse för eleven. Genom exemplet "slöjdpåse" lyfter Borg (2009) slöjddämnet komplexitet i de föremål elever arbetar med. Borg menar att arbetet med slöjdpåsen rymmer en rad olika kunskanden och komplexa moment och visar att det är långt ifrån enkla handlingar (jfr Frohagen, 2016). Det kan vara problematiskt att förstå ämnesbegreppens innebörd, vilket visas i Johansson och Lindbergs (2017) studie kring att lära sig se trådraken i tyg. Det ställer i sin tur krav på hur lärare använder ämnesspecifika begrepp. Betydelsen av dialog mellan slöjdlärare och elever poängteras av Andersson med kollegor (2020). De argumenterar för språkets stöttande funktion i relation till den konkreta möjligheten att visa tredimensionellt i en kontext där möjligheten till olika kommunikationsformer är stor. I studien framkommer vidare att slöjdlärarna uppfattar den kommunikation de ger i undervisningen som enbart verbalspråklig. Andra kroppsliga handlingar hamnar i skymundan för lärarna.

Teoretiska utgångspunkter

Att lära sig och kunna använda ämnesspecifika begrepp innebär att elever behöver möta begreppen och ges möjlighet att använda dem. I slöjdpraktiken handlar det ofta om komplexa ämnesspecifika begrepp. Att inte dela samma förstaspråk och att vara ny i mötet med ett nytt ämne innebär en mängd olika utmaningar för både nyanlända elever och deras lärare. Denna artikel tar avstamp i en sociokulturell tradition där interaktion och samspel mellan människor är centralt (Säljö, 2000; Vygotskij, 2000; Vygotsky, 1978, 1986). Vidare betonas historiska, sociala och kulturella sammanhang där individen tidigt går från att vara biologisk varelse till att bli någon i ett sociohistoriskt och sociokulturellt sammanhang genom socialisering (Säljö, 2000). Betydelsen av det sociala samspelet är av vikt för lärande och möjligheten att dela erfarenheter och kunna ta med sig erfarenheter till nya sammanhang. För slöjdundervisning är interaktion och kommunikation mellan elever och slöjdlärare centralt. Slöjdlärare stöttar och interagerar i elevers olika processer från idé till färdigt slöjdföremål. Likaså är eleverna involverade i varandras arbeten och kan under processen använda en mängd olika resurser för ändamålet, resurser som tillsammans bidrar till ett meningsskapande för dem (Johansson, 2002). Att tillägna sig ett ämnesspråk är en aspekt av att bli delaktig i en praktik (Lave & Wenger, 1991). Denna artikel handlar om hur nyanlända elever möter en, för dem, ny praktik med ett nytt ämnesspecifikt språk och ett nytt ämnesinnehåll. Som nyanländ elev betonas språket, både det talade och skrivna, som en central del i elevernas lärande och för livet i stort i ett nytt land, till skillnad från elever som möter slöjdundervisningen tidigt i grundskolan och succesivt skolas in i en situerad slöjdpraktik tillsammans med andra. De nyanlända elever som exempelvis börjar i högstadiet när de kommer till Sverige kan sägas bli vad Lave och Wenger (1991) kallar för legitima perifera deltagare, i betydelsen att de sakta införlivas i en praktik, i en praxisgemenskap och kan röra sig mot det betydelsefulla deltagandet, "and the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practice of community" (s. 29). En social gemenskap där människan deltar och kan använda de resurser som finns till hands.

Betydelsen av interaktion, kommunikation och representation är också av intresse i denna artikel där även en multimodal ansats används (Jewitt, 2017; Kress, 2010; Kress, m.fl., 2001; Selander & Kress, 2017). Ett multimodalt perspektiv fokuserar de resurser som används i interaktion, kommunikation och representation, där olika resurser (modes) har olika potential i lärsituationer och skapar mening, "Each mode does a specific thing: image *shows* what takes too long to *read*, and writing *names* what would be difficult to *show*" (Kress, 2010, s. 1). Det verbala språket ses som en resurs bland andra resurser som används för att skapa mening (Kress, 2010). I den här artikeln är interaktionen, samspelet och multimodala möjligheter mellan nyanlända elever och slöjdlärare av intresse. Artikelns teoretiska utgångspunkter möjliggör att studera hur ämnesspecifika begrepp i slöjdundervisning tar sig uttryck i slöjdpraktiken där elever och slöjdlärare inte delar samma verbala språk men där andra tillgängliga resurser kan möjliggöra ett meningsskapande.

Gyllerfelt

Material och metod

Artikeln dataunderlag är hämtat från ett större empiriskt material. Hela materialet, cirka 20 timmars film, samlades in under slöjdundervisningen på två skolor, två dagar i veckan, under en termin i årskurs 8 och 9. I den slöjdgrupp som den här artikeln data är hämtade från, var det mellan 20 och 24 nyanlända elever och två slöjdlärare. Det varierande antalet beror på att elever flyttade under terminen eller att nya elever tillkom. Möjligheten att fånga nyanlända elever och slöjdlärares användning av ämnesspecifikt språk har skett genom videodokumentation, där en handhållen videokamera har använts. Att använda videodokumentation i slöjdundervisning som metod gör det möjligt att fånga faktiska händelser och komma nära det som studeras. I efterhand blir det också möjligt att "återvända" till klassrummet genom det filmade materialet, och då kunna följa skeenden mer i detalj och att kunna se materialet flertalet gånger (Cohen m.fl., 2011; Johansson, 2011; Rønholt, 2003). Slöjdlärare och elever möts i undervisningen utifrån interaktion och instruktioner och det insamlade materialet är därför fyllt av den här typen av aktiviteter och handlingar. Det ger i sin tur ett rikt material och urvalet har därmed fått begränsas utifrån när dessa instruktioner skett. Men ett klassrum är också fyllt av andra elever och slöjdklassrum är rum med stor rörlighet för lärare och elever. Elever rör sig mellan arbetsbord, materialskåp och de förflyttar sig när de hämtar verktyg och material. Med ett större empiriskt underlag är det väsentligt att inledningsvis skapa en överblick och helhet kring materialet..

Analys

Analysen av data har genomförts i olika faser. I den första fasen har det större empiriska materialet studerats i sin helhet. Vid denna första genomgång gjordes anteckningar i form av stödord. Utifrån dessa första analyser kunde jag gå vidare i en andra fas och då göra ett urval av sekvenser med fokus på nyanlända elevers möte med ämnesspecifika begrepp. Materialet har sedan i en tredje fas transkriberats och mikroanalyserats, som innebar analys på detaljnivå för att på så sätt skapa förståelse kring nyanlända elevers möte med ämnesspecifika begrepp (jfr Heath, Hindmarsh & Luff, 2010; Jewitt, 2017).

Hela forskningsstudien har genomförts i linje med Vetenskapsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Under forskningsprocessen har Vetenskapsrådets krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande tagits hänsyn till. Eleverna, elevernas vårdnadshavare och lärarna har informerats om studien och elevernas samtycke har getts skriftligt (på elevernas modersmål) och muntligt. Likaså har elevernas vårdnadshavare gett sitt skriftliga samtycke till deras barns medverkan. Vidare har eleverna informerats om att deras medverkan är frivillig och om deras möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan. Samtliga medverkande elever och lärare har avidentifierats genom att ansiktena i de stillbilder som presenteras i resultatet har skuggats.

För att kunna beskriva hur nyanlända elever möter ett ämnesspecifikt språk i slöjdundervisning inleds artikeln resultat med en ingångssituation för att få en kontext till efterföljande analysituationer. Därefter följer de transkriberade utdragen i tabellform med stillbilder och text kring vad som sker i varje utdrag, vem som gör vad,

vad som sägs och annat som sker. Det följs av en sammanfattande analys. Artikelns resultat illustrerar hur nyanlända elever möter ett ämnesspecifikt språk i lärsituationer i slöjdundervisning.





Resultat

I följande avsnitt redovisas artikelns resultat utifrån totalt tre utdrag där det första utdraget som presenteras, *Räta mot räta* är uppdelat i 1A och 1B. Det följs sedan av utdrag 2, *Kant i kant*. Eleverna i utdragen nedan har olika slöjdföremål på gång och alla har kommit olika långt i sina processer. Utdragen är hämtade från slöjdundervisning i textil materialinriktning.









Utdrag 1A.

Räta mot räta (total längd av hela utdrag 1A och 1B: 2 minuter och 10 sekunder)

Ingångssituation: Den elev (randig skjorta) som står i fokus i det här utdraget arbetar med att sy en kudde och han har klippt ut fram- och bakstycke. Läraren står mitt emot eleven på andra sidan bordet. Det är flera elever som har samlats runt det tillklippningsbord som är placerat mitt i rummet. Läraren hjälper en av eleverna med att sätta i ett resårband i linningen till ett par byxor. En annan elev ska sy ihop sin tröja och får instruktion utifrån det. Eleven som är i fokus i utdraget söker lärarens uppmärksamhet och vill ha stöttning i hur han ska komma vidare.

Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
<p>Stillbild 1:1</p> 	<p>1:1 Lär</p> <p>1:1 Elev</p> <p>1:2 Lär</p>	<p>Handleder klart en elev och vänder sig mot den eleven som står mitt emot.</p> <p>Håller fram- och bakstycke i händerna vid bordet. Riktar blicken mot läraren.</p> <p>Tittar mot eleven. Vänder sig sedan mot den elev som står till vänster som får instruktion i sitt pågående projekt.</p>	<p>Du och jag ska prata om räta mot räta.</p> <p>Vad betyder det?</p> <p>Ja, vad betyder det? Jag vill prata med dig om det.</p>	<p>Hjälper samtidigt den elev som står till höger om läraren.</p>
<p>Stillbild 1:2</p> 	<p>1:2 Elev</p> <p>1:3 Lär</p>	<p>När det är elevens tur skjuter han fram sina tygstycken (fram- och bakstycke) mot läraren som tar emot. Tittar ner mot tygerna.</p> <p>Tar emot tygstyckena.</p>		<p>Eleven i bakgrunden mäter ut resår till sina byxor.</p>
<p>Stillbild 1:3</p> 	<p>1:4 Lär</p> <p>1:3 Elev</p>	<p>Tittar mot eleven, lägger tyget med elevens applikation "rätt" och tygets avigsida så att den sidan syns.</p> <p>Tittar ner mot tygstyckena och mot det läraren gör.</p>	<p>Vilken sida vill du ha upp?</p>	
<p>Stillbild 1:4</p> 	<p>1:5 Lär</p> <p>1:4 Elev</p>	<p>Tittar mot eleven. Håller upp händerna som för att visa "utåt"</p> <p>Tittar ner mot sina tygstycken. (Ser ut att fundera). För sakt ena handen mot den ena tygstycket.</p>	<p>Vilken sida vill du se utåt på kudden?</p>	<p>En tredje elev kommer in i rummet och ställer sig på lärarens vänstra sida.</p>

Gyllerfelt

<p>Stillbild 1:5</p> 	<p>1:6 Lär</p> <p>1:5 Elev</p>	<p>Pekar på tygets rätsida där elevens applikation är sydd.</p> <p>Tittar mot det läraren visar. För sakta och lite avvaktande sin hand mot det ena tygstycket.</p>	<p>Är det den?</p>	
<p>Stillbild 1:6</p> 	<p>1:7 Lär</p> <p>1:6 Elev</p>	<p>Tittar mot eleven. Pekar mot tygets avigsida.</p> <p>Tittar ner mot tyget, för handen mot tygstycket.</p>	<p>Eller är det den?</p>	<p>De två andra eleverna som står vid bordet lyssnar och tittar då och då mot det läraren och eleven gör.</p>
<p>Stillbild 1:7</p> 	<p>1:7 Elev</p> <p>1:8 Elev</p>	<p>Riktat först blicken bort mot dörröppningen som om att han funderar igenom sitt svar.</p> <p>Vänder sedan ner blicken mot tyget och pekar på tygets avigsida.</p>	<p>Den</p>	
<p>Stillbild 1:8</p> 	<p>1:8 Lär</p> <p>1:9 Elev</p>	<p>Har blicken riktad mot eleven, håller handen mot tygets avigsida.</p> <p>Riktat blicken ner mot tyget och pekar mot tygets avigsida. Nickar.</p>	<p>Du vill se den utåt?</p>	
<p>Stillbild 1:9</p> 	<p>1:9 Lär</p> <p>1:10 Elev</p>	<p>Tar tygets avigsida och lägger handen på avigsidan med blicken riktad mot eleven.</p> <p>Tittar ner mot tygstycket, tittar upp mot läraren.</p>	<p>Så när du har din kudde i soffan, ska den se ut så?</p>	
<p>Stillbild 1:10</p> 	<p>1:11 Elev</p> <p>1:10 Lär</p> <p>1:12 Elev</p>	<p>Tar med ena handen i tygets ena kant (ler). Vänder tygets avigsida så att rätsidan hamnar upp.</p> <p>Nickar (ler) pekar mot tygets rätsida, tittar mot eleven.</p> <p>Nickar.</p>	<p>Nej</p> <p>Nej, då vill du ha den utåt, eller hur?</p> <p>Ja</p>	<p>Eleven som ska mäta ut sin resår tittar ner men tittar sedan upp igen och följer med i instruktionen.</p>
<p>Stillbild 1:11</p> 	<p>1:11 Lär</p> <p>1:13 Elev</p> <p>1:12 Lär</p>	<p>Lägger upp tygerna med rätsidan upp på bordet. Lägger handen på den räta sidan. Vänder upp en del av tyget så att avigsidan syns.</p> <p>Tittar mot det läraren visar. Nickar.</p> <p>Håller handen på den räta sidan och viker sedan upp den aviga sidan igen, tittar mot eleven.</p>	<p>Då kallar man den rätsida.</p> <p>Avig sida</p>	<p>Klappar samtidigt med handen på den räta sidan.</p> <p>Båda eleverna har följt det som läraren säger och gör.</p>
<p>Stillbild 1:12</p> 	<p>1:14 Elev</p> <p>1:13 Lär</p> <p>1:14 Lär</p> <p>1:15 Elev</p>	<p>Säger svagt "avigsida".</p> <p>Håller handen mot den räta sidan. Riktat blicken mot eleven.</p> <p>Vänder på tyget och visar avigsidan med blicken mot eleven.</p> <p>Nickar försiktigt.</p>	<p>Avigsida</p> <p>Rät,</p> <p>Avig, ok</p>	<p>Eleven till vänster om läraren vänder även upp blicken mot den elev som är i fokus när han svarar läraren.</p>






I utdrag 1A, vill läraren få eleven att förstå vad som menas med tygets rätsida och avigsida så att han sedan kan sy ihop kudden. För att eleven ska få en förståelse för begreppen blir det tydligt hur läraren använder den blivande kuddens fram- och bakstycke men också andra tillgängliga resurser så som tal, handlingar, blickar och gester för att stötta och skapa mening för eleven. Läraren utgår inledningsvis från de två tygstyckena och undrar "Vilken sida vill du se utåt på kudden" (stillbild 1:4) och gör samtidigt en gest när hon säger "utåt" och pekar först på rätsidan och sedan avigsidan. Eleven funderar och pekar på avigsidan (Elev 1:9). I och med att det blir fel sida att ha "utåt" behöver läraren hitta sätt att förklara att avigsidan då syns utåt. Hon placerar tyget framför eleven och frågar "Så när du har din kudde i soffan, ska den se ut så?" (Lär 1:9). Läraren hänvisar till kontext utanför skolan, i det här fallet soffan hemma. Eleven ler och svarar "nej" (Elev 1:11). Läraren förklarar "då kallar man den rätsida" och klappar med handen på tygets räta sida (Lär 1:11). Genom att använda materialet och andra tillgängliga resurser kan läraren hjälpa eleven till en förståelse av vad som är tygets räta och aviga sida. De ämnesspecifika begreppen, rätsida och avigsida, som är aktuella i situationen kan tyckas abstrakta för någon som möter dem för första gången men i instruktionen sätts begreppen i en konkret, situerad kontext för eleven. Det blir en rik multimodal kontext som de båda två kan använda. Det finns en potential i att kunna utgå från elevernas föremål och kunna sätta begrepp i en tydlig kontext för eleverna. I utdraget är även två andra elever närvarande. Den ena eleven är med från början och den andra eleven kommer in efter en kort stund (stillbild 1:4). Eleverna är delaktiga i det som sker genom att de lyssnar och följer vad som sägs och görs i situationen. Det blir en lärsituation även för dem genom att de väljer att stå kvar och lyssna.

Utdrag 1B.

Eleven ska sy ihop delarna räta mot räta med en raksöm runt om tygets kanter. Läraren visar hur tygerna ska placeras.

<p>Stillbild 1:13</p> 	<p>1:15 Lär</p> <p>1:16 Elev</p> <p>1:17 Elev</p>	<p>Pekar med fingret runtom tygets kant för att visa var eleven ska sy, runtom avigsidan.</p> <p>Ler och tittar mot det läraren gör.</p> <p>Tittar ner mot det läraren gör, ler försiktigt.</p>	<p>Nu vill jag att du sy</p>	<p>Elever i bakgrunden tittar mot det läraren visar.</p>
<p>Stillbild 1:14</p> 	<p>1:18 Elev</p> <p>1:16 Lär</p>	<p>Tittar frågande mot läraren.</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Sy?</p> <p>Varför, varför vill jag att du ska sy så?</p>	<p>Elev lämnar rummet.</p>

Gyllerfelt

<p>Ställbild 1:15</p> 	<p>1:19 Elev</p> <p>1:17 Lär</p>	<p>Lyfter på det övre tyget så att han ser rätsidan på tyget, tittar och riktar sedan blicken mot läraren.</p> <p>Gör en "frågande" min/uttryck med blicken riktad mot eleven.</p>	<p>Vet inte?</p>	
<p>Ställbild 1:16</p> 	<p>1:18 Lär</p> <p>1:20 Elev</p> <p>1:19 Lär</p> <p>1:21 Elev</p>	<p>Tittar mot eleven.</p> <p>Tittar mot läraren.</p> <p>Gör gest med händerna som om att hon vränger tygerna.</p> <p>Nickar.</p>	<p>Så här vill inte du ha?</p> <p>Nej</p> <p>Men när du har sytt så ska du vränga den.</p>	<p>Eleven tittar mot det läraren gör.</p>
<p>Ställbild 1:17</p> 	<p>1:20 Lär</p> <p>1:22 Elev</p>	<p>Visar med hjälp av tygerna och gester hur det ser ut efter att sömmarna är sydda och när tygerna är vrängda.</p> <p>Tittar mot det läraren gör. Nickar.</p>	<p>Här se, titta!</p>	
<p>Ställbild 1:18</p> 	<p>1:21 Lär</p> <p>1:23 Elev</p>	<p>Flyttar sig till bordets andra sida och visar på elevens skjorta hur sömmen sitter på avigsidan och hur det sedan ser ut på rätsidan när sömmen är sydd.</p> <p>Tittar mot det läraren förklarar.</p>	<p>När du har sytt, ser du, sytt på avigsidan, när man vränger den, rätsidan</p>	<p>Eleven tittar och håller upp sitt eget föremål.</p>
<p>Ställbild 1:19</p> 	<p>1:22 Lär</p> <p>1:24 Elev</p> <p>1:23 Lär</p>	<p>Tar fram elevens tygstycken. Läger handen på elevens tyg.</p> <p>Tittar mot sina tygstycken.</p> <p>Visar hur eleven ska sy ihop sina tygstycken så att det blir en kudde och hur han ska sy.</p>	<p>Likadant</p>	

I utdraget, 1B, vill läraren få eleven att förstå hur tygerna ska placeras när han ska sy ihop fram- och bakstycke. Tygerna hamnar då räta mot räta med avigsidan synlig. En hantverkstradition och sömnadskunnande som kan upplevas svårt för elever att abstrahera. När tygerna har sytts ihop, för att sedan vrängas, hamnar sömmarna på insidan och tygets räta sidor blir synliga. Detta skapar också en estetisk effekt som i utdraget inte diskuteras eller förklaras utan det är begreppen, rätsida och avigsida, och förståelsen av hur tygerna ska sys som hamnar i fokus. Eleven ställer sig frågande till hur tygerna är placerade och undrar "Sy?" (Elev 1:18). Han lyfter på det övre tyget och säger "Vet inte" (Elev 1:19) på frågan från läraren (Lär 1:18). Lärarens ansiktsuttryck, att hon ler, vittnar om en medvetenhet kring momentet att tygerna måste sys just räta mot räta, vilket gör att avigsidan då hamnar utåt och säger "Så här vill du inte ha det" (Lär 1:18). Hon förklarar att han sedan ska vränga och gör samtidigt en rörelse som om hon vränger tyget (Lär 1:19). Läraren väljer sedan att förtydliga ge-


nom att först visa räta sidorna på tyget men går sedan mot eleven och visar istället på elevens skjorta vad som är räta, aviga och var sömmen hamnar och säger "När du har sytt, ser du, sytt på avigsidan, när man vränger den, rätsidan" (Lär 1:21). På så sätt visar läraren även eleven den estetiska effekten av att tygerna sys räta mot räta. Genom hela utdraget följer eleven fokuserat det läraren säger och visar. På liknande sätt som i utdrag 1A framgår av det här utdraget på en lärsituation där ämnesspecifika begrepp sätts i en konkret kontext för eleven. Att förstå hur tygerna ska placeras när de ska sys ihop och att det sedan ska vrängas är komplexa moment som bygger på hantverkstradition och kan upplevas abstrakt för elever, oavsett modersmål. Genom att på olika sätt nyansera sin instruktion ger läraren eleven flera möjligheter att förstå abstrakta begrepp så som rätsida, avigsida och vränga i handling genom användning av olika multimodala resurser. Läraren visar på så sätt att abstrakta ämnesspecifika begrepp kan visas konkret i handling. Läraren stöttar eleven genom att erbjuda flera olika möjligheter att förstå begreppen, genom exempelvis materialet, gester, tal, blick och ansiktsuttryck.

Sammanfattningsvis visar utdrag 1A och 1B att de ämnesspecifika begrepp som eleven möter hamnar i en situerad konkret kontext i lärarens instruktioner. Det blir en rik multimodal kontext där olika resurser så som material, gester, kropp, blickar, tal och positioner kan samverka. Likaså kan läraren använda sig av elevens egen skjorta för att förstärka och sammantaget visar det på rika möjligheter för läraren att nyansera sina instruktioner för eleven. Eleven kan även ge läraren direktrespons om han har förstått eller inte och läraren kan då nyansera sin instruktion. Eleverna som står bredvid är med under nästan hela instruktionen och blir på så sätt också en del av lärsituationen.



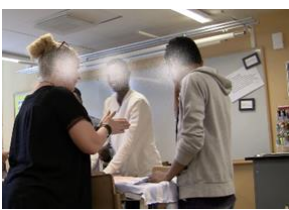

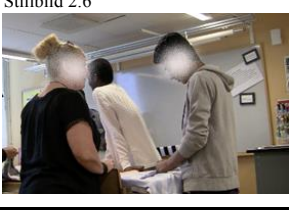
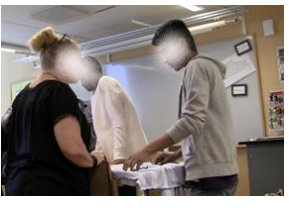

Utdrag 2.





Kant i kant (total längd för hela utdraget 41 sekunder)

Ingångssituation: Eleven som är i fokus i utdrag 2 syr en tröja och ska sy ihop fram- och bakstycke. Han står tillsammans med flera andra elever och läraren vid ett tillklipningsbord. En av de andra eleverna som står runt bordet har precis fått instruktion om hur han ska placera tygerna "kant i kant". Eleven i utdraget behöver stöttning i hur han ska sy ihop tygerna och söker lärarens uppmärksamhet genom att han säger "Jag har gjort!" och håller fram det han har nålat.

Videostillbild	Vem	Gör vad	Säger	Annat
Stillbild 2:1 	2:1 Elev 2:1 Lär	Nålar sin tröja, söker lärarens blick och uppmärksamhet, vänder sig mot läraren. Vänder sig mot eleven.	Jag har gjort!	Elever i bakgrunden skrattar åt något någon sa.

Gyllerfelt

<p>Stillbild 2:2</p> 	<p>2:2 Lär</p> <p>2:2 Elev</p>	<p>Går fram mot eleven och tittar mot det eleven har nålat.</p> <p>Tittar ner mot sina tygstycken.</p>	<p>Ja! Vad har du gjort?</p>	<p>Elever i bakgrunden arbetar med sina projekt</p>
<p>Stillbild 2:3</p> 	<p>2:3 Lär</p> <p>2:3 Elev</p>	<p>Sätter ihop händerna, med handflatorna mot varandra, tittar mot eleven (ler)</p> <p>Tittar ner mot sin tröja (ler)</p>	<p>Vad heter det?</p>	
<p>Stillbild 2:4</p> 	<p>2:4 Elev</p> <p>2:4 Lär</p> <p>2:5 Elev</p> <p>2:5 Lär</p>	<p>Tar sig för pannan, som om att han funderar och försöker hitta rätt ord (ler)</p> <p>Ler</p> <p>Tar ner handen från pannan, tittar, funderar och säger sedan "kant"</p> <p>Ler och tittar mot eleven.</p>	<p>Kant</p> <p>Kant</p>	<p>Elever i bakgrunden arbetar med egna projekt och skojar med varandra.</p>
<p>Stillbild 2:5</p> 	<p>2:6 Elev</p> <p>2:6 Lär</p>	<p>Tittar ner mot tygstycken, (ler) vänder sig mot läraren när han kommer på att det heter "kant i kant".</p> <p>Slår ut med händerna i en öppen gest (ler)</p>	<p>Kant i kant</p> <p>Kant i kant, bra!</p>	<p>Elever pratar med varandra i bakgrunden.</p>
<p>Stillbild 2:6</p> 	<p>2:7 Lär</p> <p>2:7 Elev</p> <p>2:8 Lär</p>	<p>Tittar mot eleven.</p> <p>Riktat blicken ner mot det han har nålat.</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Titta, du har satt det kant i kant</p> <p>Mycket bra.</p>	
<p>Stillbild 2:7</p> 	<p>2:9 Lär</p> <p>2:8 Elev</p>	<p>Riktat blicken mot eleven.</p> <p>Riktat blicken mot läraren.</p>	<p>Vad ska du göra när du satt det kant i kant?</p>	
<p>Stillbild 2:8</p> 	<p>2:9 Elev</p> <p>2:10 Lär</p>	<p>Letar efter ord, pekar med handen mot symaskinsrummet</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Jag ska sy</p>	

<p>Stillbild 2:9</p> 	<p>2:11 Lär</p> <p>2:10 Elev</p>	<p>Gör som en "vågrörelse" med handen i luften</p> <p>Följer lärarens rörelse.</p>	<p>Vad heter det när du...</p>	<p>Elever i pratar och skrattar i bakgrunden.</p>
<p>Stillbild 2:10</p> 	<p>2:11 Elev</p> <p>2:12 Lär</p> <p>2:12 Elev</p>	<p>Gör samma vågrörelse som läraren.</p> <p>Håller upp händerna i luften som om att hon "håller i en symaskin" och gör samma vågrörelse med handen igen. (som om att hon trär maskinen)</p> <p>Upprepar vågrörelsen igen med handen. Letar efter rätt ord.</p>	<p>Symaskinen, vad ska du göra?</p> <p>Ah</p>	
<p>Stillbild 2:11</p> 	<p>2:13 Elev</p> <p>2:13 Lär</p> <p>2:14 Elev</p>	<p>Håller upp händerna som om att han håller i en trådrulle till symaskinen</p> <p>Riktar blicken mot eleven.</p> <p>För handen "upp och ner", letar efter ord.</p>	<p>Vad heter den?</p> <p>Tråd, sytråd</p> <p>Ja, jag ska...</p>	<p>Elever kommer från symaskinsrummet och ställer sig vid läraren.</p>
<p>Stillbild 2:12</p> 	<p>2:14 Lär</p> <p>2:15 Elev</p> <p>2:15 Lär</p>	<p>Tittar mot eleven.</p> <p>Tittar mot läraren, nickar.</p> <p>Tittar mot eleven.</p>	<p>Du ska trä, maskinen</p> <p>Trä maskinen, ok</p> <p>Trä maskinen</p>	

I utdrag 2 vill eleven inledningsvis visa för läraren att han har lagt tygerna "kant i kant" och läraren vill få eleven att berätta och säger "Ja! Vad har du gjort?" (Lär 2:2). Genom att placera tygerna kant i kant kan eleven sedan sy ihop sin tröja. Läraren stöttar eleven i att komma fram till att det heter "kant i kant". Först säger eleven "kant" (Elev 2:5) sedan säger läraren "kant" (Lär 2:5) som leder fram till att eleven säger "kant i kant" (Elev 2:6) och visar att han har placerat tygerna "kant i kant" (Lär 2:7). Eleven har troligtvis hört "kant i kant" tidigare i undervisningen och kan nu med lärarens stöttning visa att han har förstått.

Sedan går det över till att han ska trä symaskinen. Det blir en större utmaning för både eleven och läraren när läraren vill få eleven att förstå att han ska trä symaskinen och börja sy. I och med att de inte är vid en symaskin försöker läraren genom olika resurser skapa förståelse kring att eleven ska "trä maskinen". Först genom att göra "vågrörelser" (Lär 2:11), rörelser som eleven speglar (Elev 2:11). Sedan går läraren vidare med att hålla upp händerna som om att hon håller en symaskin (stillbild 2:10). Eleven har förstått att det har med symaskinen att göra och gör en gest som om att han har en trådrulle i handen och frågar "Vad heter den" (Elev 2:13). Han visar på så sätt att han vet genom sin gest, men saknar begreppet. Läraren hjälper sedan honom med att han ska trä symaskinen (Lär 2:14). Utan de fysiska artefakterna så som sy-

Gyllerfelt

maskin, trådrulle, blir begreppen en utmaning för både läraren och eleven i att skapa förståelse. Tillsammans löser de det genom tillgängliga resurser. Utdraget i sin helhet visar också liksom i utdrag 1A och 1B på en rik multimodal lärsituation. Eleven förstår och kan läsa av lärarens gester och tvärtom. Samtidigt visar utdraget på komplexiteten i undervisningen och de ämnesspecifika begreppen. På samma sätt som i utdrag 1A och 1B är det andra elever som är närvarande i situationen. Även om de i det här utdraget är upptagna med att prata om annat är de möjligen delaktiga och blir i så fall även här ett stöd i situationen. Det gör också att de är nära läraren när hon är klar med instruktionen. Då söker de snabbt lärarens uppmärksamhet.

Sammanfattningsvis visar utdrag 2 på betydelsen av lärarens och elevens användning av multimodala resurser för att skapa förståelse dels kring ett ämnesinnehåll, dels kring ämnesspecifika begrepp i situationen. Det blir även ytterligare komplext för dem när de inte är invid en symaskin där läraren kanske enklare hade kunnat visa. Samtidigt löser de utmaningen genom de tillgängliga resurser som finns till hands. Analysen tyder på betydelsen av olika multimodala möjligheter för att kunna skapa förståelse kring ämnesspecifika begrepp särskilt när elever och lärare inte delar samma verbala språk. De kan med tillgängliga resurser resonera sig fram till en förståelse av instruktionen

Diskussion och slutsatser

Artikeln syftar till att identifiera och beskriva hur nyanlända elever möter ämnesspecifika begrepp i multimodala lärsituationer i slöjdundervisning. Resultaten visar hur nyanlända elever kan möta ämnesspecifika begrepp i konkreta, situerade kontexter där interaktionen erbjuder rika multimodala möjligheter. Genom användning av olika multimodala resurser kan slöjdlärare och nyanlända elever skapa mening kring komplexa och abstrakta begrepp. Vidare visar resultaten hur andra elever i gruppen kan bli delaktiga i lärarens instruktioner. De rika multimodala möjligheterna i slöjdklassrummet gör det möjligt att nyansera instruktioner och erbjuder nyanlända elever en rik kontext och vidgar kommunikativa möjligheter i undervisningen.

För nyanlända elever har tidigare forskning visat på vikten av interaktion och att de möts av undervisning som utmanar (Bunar, 2010; Gibbons, 2013). I utdrag 1A, till exempel, uppehåller sig eleven och läraren vid de tygstycken som eleven ska sy ihop. Läraren stöttar eleven genom instruktionen i att förstå begrepp som *räta mot räta*, *rätsida*, *avigsida* och *vränga*. Genom tygernas rät- och avigsida ger läraren eleven en förståelse för vad som är avigsida och vad som är rätsida, det vill säga begreppen visas i materialet för eleven och ger eleven en konkret, situerad förståelse. När eleven väljer "fel" sida på tyget, utifrån vad som anses vara fel sida ur en hantverkstradition, går läraren vidare med att ge eleven fler möjligheter till att förstå skillnaden på avig och rät sida på tyget. Genom tillgängliga resurser såsom tygerna, gester, blickar och verbala handlingar förtydligar läraren instruktionen för eleven, men hon gör det utan att förenkla. Snarare försöker läraren nyansera instruktionen för eleven (jfr Hajer & Meestringa, 2010). I slutet av utdrag 1B, förflyttar sig läraren i stället fram till eleven och tar hjälp av elevens egen skjorta och visar på skjortans räta och aviga sida hur

sömmarna är sydda. Utdraget visar också på den kognitiva utmaning som uppgifter i slöjd innebär. Det finns med andra ord en potential i att kunna använda olika resurser eller som i utdraget, elevens egna kläder för att förklara ett ämnesinnehåll eller få begreppsförståelse i konkreta situationer (jfr Andersson m.fl., 2020). Lärarens val av att förtydliga och nyansera instruktionen ger eleven möjlighet att förstå begreppet och bidrar till ett meningsskapande. Det innebär samtidigt ett kognitivt arbete för eleverna (Kress, 2010; Kress m.fl., 2001). Som slöjdlärare är det betydelsefullt att fundera igenom och reflektera över hur begrepp kan visas och förklaras, specifikt för nyanlända elever, men även för elever som har svenska som modersmål med tanke på de olika begreppens abstrakta karaktär. Utifrån en multimodal utgångspunkt visar resultaten också på möjligheten att fundera över resursernas potential och dess meningserbjudanden i slöjdundervisning generellt.

Slöjdklassrummets rika multimodala kontext gör det möjligt för elever att visa kunnande bortom enbart skrivet och talat språk. I utdrag 2 visas hur eleven inte hittar rätt begrepp för *trådrulle*. Genom att hålla upp pekfinger och tumme i en gest framför läraren med ena handen, som om att eleven håller i en trådrulle, visar han för läraren vad det är han saknar begrepp för, men har kunskap om. Utdraget visar på betydelsen av att uppmärksamma och uppmuntra nyanlända elevers användning av olika uttryckssätt. Att få visa kunskaper bortom enbart verbalt språk kan ses som en styrka i slöjdämnet. Kress (2010; Kress m.fl., 2001) argumenterar för betydelsen av att det talade och skrivna språket är en resurs bland flera resurser för elever att visa kunnande. Detta kan i sin tur diskuteras i relation till Andersson med kollegor (2020) som menar att slöjdämnet har rika kommunikativa möjligheter, men att det finns en risk att verbala handlingar tar över i instruktioner. Läraren i den här artikelns utdrag är medveten om elevernas begränsade kunskaper i svenska och kanske att det gör att hon funderar igenom hur hon ska förklara begreppen. Det i sin tur vittnar om en utmaning för slöjdlärare, dels att utmana nyanlända elever språkligt, dels att hitta en nivå där eleverna förstår komplexa ämnesspecifika begrepp. Att som lärare planera hur instruktioner kan ges, var de ges och hur de ges och vilka tillgängliga resurser som finns i klassrummet kan för nyanlända elever vara betydelsefullt.

I de utdrag som presenteras i artikeln är, som framgått, även andra elever närvarande i lärsituationerna, även om de inte är specifikt i fokus för artikeln. De lyssnar och tittar på det som sägs och görs, stannar kvar vid lärarens instruktion, vilket innebär att de också kan bli delaktiga och det kan då bli ett lärtillfälle även för dem. De andra eleverna kan även sägas bli ett stöd för de eleverna som får instruktioner (Johansson, 2002). Det blir erfarenheter som de kan ta med sig i det egna slöjdarbetet. Utdragen visar därmed också potentialen i slöjdämnets sociala aspekter och det situerade lärandets potential (Lave & Wenger, 1991) och hur slöjdlärare kan använda den situerade möjligheten i undervisning med nyanlända elever. Rummets möblering gör det möjligt för elever att förflytta sig, ställa sig bredvid när någon annan får en instruktion och kan därmed vara delaktiga i varandras arbeten (Johansson, 2002; Lave & Wenger, 1991). Det kan också vara ett sätt att engagera eleverna i varandras processer och skapa sociala möten mellan elever.

Gyllerfelt

Resultaten i den här artikeln visar att de uppgifter som eleverna arbetar med visar på ämnesinnehåll som är komplext och kognitivt utmanade för eleverna. I utdrag 1A arbetar eleven med att sy en kudde som för en kunnig kan te sig enkelt. Att förstå hur tyget ska placeras med tygets räta sida mot varandra för att sedan vrängas, visas i utdraget inte vara enkelt. Att slöjd skulle vara enkelt eller att det är ett ämne med ”enkelt språk” behöver nyanseras och problematiseras vidare samt tydliggöra de kognitiva utmaningar som elever ställs inför i slöjdundervisningen. Resultaten visar också hur slöjdlärare kan stötta elevernas meningsskapande multimodalt på olika sätt och därmed att slöjd är ett ämne med kommunikativt rika multimodala möjligheter.

Referenser

- Andersson, J. (2019). Instruktion av hantverkstekniker i slöjden: Fiktiv och konkret handling som kommunikativ resurs. *FormAkademisk*, 12(1), 1–18.
- Andersson, J., Brøns-Pedersen, L., Hasselskog, P. & Illum, B. (2020) Slöjdmetodikens svarta hål: Val och användning av kommunikation i instruktion. *Techne serien – Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 27(2), 1–14.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (s. 247–367). Vetenskapsrådet.
- Borg, K. (1995). *Slöjdämnet i förändring 1962-1994*. [Licentiatavhandling, Linköpings universitet].
- Borg, K. (2009). Alla dessa slöjdpåsar. *Kritisk utbildningstidskrift*, 1–2(133/134), 16–23.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt över nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådet.
- Bunar, N. (2015). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande: Mottagande och inkludering* (s. 9–36). Natur & Kultur.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (sjunde uppl.). Routledge.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Degerfält, I. & Porko-Hudd, M. (2008). Informationsteknik – ett redskap i slöjden. I K. Borg & L. Lindström (Red.), *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. (s. 113–123). Lärarförbundets Förlag.
- Departementsserie 2013:6. *Utbildning för nyanlända elever*. Utbildningsdepartementet.
- Due, C. & Riggs, D. (2009). Moving beyond English as a requirement to "fit in": Considering refugee and migrant education in South Australia. *Refuge*, 26(2), 55–64.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma: Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Frohagen, J. (2016). *Såga rakt och tillverka uttryck. En studie av hantverksskunnandet i slöjdämnet*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].

- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren och Fallgren.
- Gyllerfelt, E. & Johansson, M. (2021). Multimodala resursers mediering i slöjdundervisning med nyanlända elever. *Techne serien A*, 28(1), 33–47.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. Hallgren & Fallgren.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research – Analyzing social interaction in everyday life*. SAGE.
- Huitfeldt, Å. (2015). *Passar jag in? Nyanlända ungdomars möte med idrottsundervisning*. [Licentiatavhandling, Örebro universitet].
- Hyltenstam, K. & Milani, T. M. (2012). Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet (s. 17–152).
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Jewitt, C. (Red.) (2017). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Johansson, M. (2011). Vad och hur gör de? – att synliggöra lärande i grundskolans slöjdpraktik via videoetnografi och mikroanalys. *Techne serien A*, 18(1), 33–47.
- Johansson, M. & Lindberg, V. (2017). Att lära sig se trädraken – om tvekan och fokusförskjutning på väg mot förändrat kunnande. *Techne serien - Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap*, 24(1), 1–16.
- Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering* (s. 139–176). Natur och Kultur.
- Kress, G. (2010). *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Continuum.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. HLS Förlag
- Lahdenperä, P. (2015). *Skolledarskap i mångfald*. Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet en framgångsfaktor*. I Skolverkets Läslyfts-modul ”Från vardagsspråk till ämnesspråk, del 5”, Läs- & skrivportalen. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/F%C3%B6rskoledklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_05/

Gyllerfelt

- Lindqvist, E. (2014). *Litteracitetsaktiviteter i slöjd och samhällskunskap – fallstudier av flerspråkiga elevers textanvändning*. [Licentiatavhandling, Stockholms universitet].
- Nilsson, J. & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.
- Nilsson Folke, J. (2017). *Lived transitions – Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Rønholt, H. (Red.) (2003). *Video i undervisning – observation og analyse*. Institut for Idræt: Hovedland.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Studentlitteratur.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolinspektionen. (2009). *Utbildning för nyanlända elever: Rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling undervisning för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Kvalitetsgranskning (Rapport 2010:16).
- Skolverket. (2015). *Slöjd i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (Rapport 425). Fritzes.
- Skolverket. (2021). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/download/18.645f1coe17821fid15c2d97/1622621733190/SI%C3%B6jd.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority student's long term academic achievement*. Center for Research on education, Diversity & Excellence.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (2000). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, översättning). MIT press.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Dokumentation i förskolan - en innehållsanalys av förskolans styrdokument i Finland och Sverige

Johanna Still, Mikaela Svanbäck-Laaksonen, Kerstin Bäckman & Anna Eriksson

Sammanfattning

Syftet med artikeln är att bredda och fördjupa förståelsen för hur dokumentation gestaltas i de finländska och svenska styrdokumenterna i relation till förskolläraryppdraget. En kvalitativ summerande innehållsanalys har använts i syfte att förstå den kontextuella användningen av dokumentation i förskolans styrdokument. I resultatet presenteras de nyckelord och teman som framkommit i analysarbetet av styrdokumentens skrivningar om dokumentation. Temapresentationerna visar hur dokumentation kan förstås i relation till läraryppdraget. En slutsats som dras av denna studie är att dokumentationsarbetet påverkas av förståelsen av förskollärares uppdrag och professionskunskaper. Detta innefattar medvetenhet om formuleringar i styrdokumentet och de båda perspektiven av professionalism ”utifrån och in” samt ”inifrån och ut”, i relation till dokumentation och läraryppdraget.

Nyckelord: förskola, dokumentation, läraryppdrag, pedagogisk dokumentation, professionskunskaper, systematiskt kvalitetsarbete, styrdokument



Johanna Still är universitetslärare i småbarnspedagogik och undervisar vid utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa.



Mikaela Svanbäck-Laaksonen är universitetslärare i småbarnspedagogik och undervisar vid utbildningslinjen för lärare inom småbarnspedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Hon är även doktorand.



Kerstin Bäckman är lektor i didaktik, inriktning yngre barn. I såväl undervisning inom förskolläraryppdraget som forskning riktas intresse mot praktiska frågor som rör undervisning och professionsfrågor.



Anna Eriksson är universitetsadjunkt och utbildningsledare för förskolläraryppdraget vid Högskolan i Gävle och undervisar i didaktik.

Still m.fl

Abstract

This article aims to broaden and deepen the understanding of how Finnish and Swedish governing documents for preschool highlight documentation in relation to the teaching assignment. A qualitative summative content analysis was used in order to understand the contextual use of documentation. The results show keywords and themes on documentation in the analyzed documents and the presentation of themes show how documentation can be understood in relation to the teaching assignment. One conclusion drawn from the present study is that the understanding of the teaching assignment and the teachers' professional knowledge affect the documentation work. This includes awareness of formulations in governing documents and the ability to relate to the two perspectives of professionalism "outside in" and "inside out" in relation to the documentation and teaching assignment.

Keywords: Preschool, Documentation, Teacher assignments, Pedagogical documentation, Professional knowledge, Systematic Quality Work, Governing documents

Introduktion

I föreliggande artikel avses att närmare beskriva hur dokumentation framställs i de finländska och svenska styrdokumenterna för förskolan och hur detta i sin tur kan påverka förskolläraryrket. I föreliggande artikel använder vi begreppet förskola och det inbegriper då verksamhet för ett- till femåringar både i Finland och i Sverige. Vi använder också lärare för den gemensamma yrkeskategorin som har det övergripande ansvaret för undervisning i respektive land.

I många länder beskrivs dokumentation som ett viktigt kvalitetsverktyg för att samla in information, bedöma och utveckla den pedagogiska förskoleverksamheten (Alasuutari m.fl., 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2011). När det sker förändringar i samhället förändras och revideras förskolans styrdokument. Dessa dokument har på kort tid fått stor betydelse och starkare ställning i förskolans verksamhet. En av förändringarna som gäller läraruppdraget är krav på dokumentation av lärprocesser (jfr Löfdahl, 2014). Denna förändring har ägt rum i Finland och Sverige på liknande sätt. Därför är det finländska styrdokumentet Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018 (Utbildningsstyrelsen, 2018) och den svenska läroplanen för förskolan Lpfö 18 (Skolverket, 2018) underlag för granskning i denna studie med komparativ ansats. Valet att jämföra och problematisera dessa styrdokument görs för att få ett större och bredare perspektiv på innebörden av dokumentation. Analyser av förskolans styrdokument i ett jämförande perspektiv är också mycket begränsad i tidigare forskning speciellt med fokus på dokumentation. Denna studie har därför också som avsikt att bidra med ny kunskap inom området genom att belysa dokumentation utifrån ett nytt perspektiv.

Dokumentation är inte ett nytt fenomen i förskoleverksamheten men dokumentationsarbetet har förändrats över tid (Alnervik, 2013). I Sverige har dokumentation förekommit sedan 1980-talet i allmänna råd (Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3), men när läroplanen Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) infördes 1998

fanns inte begreppet med. I det finländska styrdokumentet introducerades dokumentation år 2003 och i Sverige återkom dokumentation i den reviderade läroplanen år 2010 (Skolverket, 2010). I Finland har det skett en förändring från formuleringar om "småbarnsfostran" till idag "småbarnspedagogik" (Utbildningsstyrelsen, 2018) och i Sverige har "fostran" och verksamhetsbegreppet i läroplanstexten fått ge plats för "utbildning" och "undervisning" (Skolverket, 2018). Det är således en tydligare styrning gentemot barns lärande och en målstyrd undervisning. Läraruppdraget påverkas av den styrning som sker genom reviderade styrdokument och ett delvis förändrat språkbruk med en tydligare inriktning mot utbildning i förskolan (Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015).

Eftersom dokumentationsarbetet har förändrats och lagar samt nationella styrdokument har reviderats är det angeläget att analysera och synliggöra hur innebörden av dokumentation skrivs fram i respektive styrdokument. Förskoleverksamheten i de båda länderna befinner sig i en likartad kultur och kontext avseende lärares uppdrag även om det finns olika traditioner. En fördel med komparationen är att såväl likheter som skillnader avseende dokumentation i förskolan kan synliggöras och fördjupas. Det kan bidra till en ökad förståelse som gagnar lärarutbildningarna, lärare i förskolan och det akademiska fältet. Syftet med artikeln är att bredda och fördjupa förståelsen för hur dokumentation gestaltas i de finländska och svenska styrdokumenterna i relation till läraruppdraget. Vidare är syftet att jämföra innehållet i och innebörden av dokumentation i de båda styrdokumenterna. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Hur beskrivs dokumentation i de två ländernas styrdokument?
- Hur kan innebörden av dokumentation tolkas och förstås i relation till läraruppdraget?

Bakgrund

Den nordiska läroplanstraditionen utmärks av förordningar och styrdokument, så som lagar, läroplaner och nationella föreskrifter, som är reglerade av staten och vars innehåll förväntas realiseras på nationell, regional och lokal nivå (Lundgren, 2015; Onnismaa & Paananen, 2019; Sivesind & Wahlström, 2016). Det finländska styrdokumentet för småbarnspedagogiken, som är en nationell föreskrift och inte en läroplan, har utfärdats av Utbildningsstyrelsen enligt lagen om småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2018) medan det svenska styrdokumentet är en läroplan (Skolverket, 2018). Som styrdokument är båda planerna en norm för hur arbetet i förskola förväntas utformas men de kan även betraktas som uttryck för vad politiker vill framhålla som viktigt i utbildning och undervisning (Lundgren, 2015). Olika mätningar och rapporter, som exempelvis OECD-rapporten *Starting Strong* (OECD, 2011), har påverkat läroplansformuleringarna.

I de finländska och svenska styrdokumenterna är kunskapsförväntningar tydliga. I rapporten (OECD, 2011) betonas också att läroplaner är viktiga för att stödja och ge

Still m.fl

vägledning för att utveckla pedagogiska strategier för personal i förskolemiljöer. En sådan pedagogisk strategi kan vara att lärare dokumenterar sin undervisning, vilket enligt styrdokumentet kan handla om målstyrda processer. Styrdokumentet ger riktlinjer för lärarnas utformning av målstyrda processer (SFS 2010:800, 2010; Skolverket, 2018; Utbildningsstyrelsen, 2018). Grundtanken med styrdokumentet är att utbildning och undervisning i förskolan ska vara likvärdig och hålla hög kvalitet oavsett var förskolorna är belägna. I tabell 1 presenteras en översikt över lagar och styrdokument för förskolan samt dess revideringar i de båda ländernas utbildningssystem från och med 1998. Förutom nämnda styrdokument finns det i båda länderna nationellt stödmaterial som ska stödja dokumentationsarbetet i förskolan.

Tabell 1.

Lagar och styrdokument för förskoleverksamheten i de båda länderna

Finland	Sverige
Stakes (2003). Grunderna för planen för småbarnsfostran. Sidor: 50	Utbildningsdepartementet (1998). <i>Läroplan för förskolan: Lpfö 98</i> . Utbildningsdepartementet., Regeringskansliet. Sidor:16
Stakes (2005). Grunderna för planen för småbarnsfostran. ([Ny, rev. utg.]). Sidor: 50	Skolverket (2006). <i>Läroplan för förskolan Lpfö 98</i> . ([Ny, rev. utg.]). Skolverket. Sidor: 15
	SFS 2010:800. (2010). Svensk författningssamling 2010:800, Skollag.
Utbildningsstyrelsen (2016). Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016. Sidor: 64	Skolverket (2010). <i>Läroplan för förskolan Lpfö 98</i> . ([Ny, rev. utg.]). Skolverket. Sidor: 16
Lag om småbarnspedagogik. (540/2018) 14 kapitel, 76 §	Skolverket (2016). <i>Läroplan för förskolan Lpfö 98</i> . ([Ny, rev. uppl.]). Skolverket. Sidor:16
Utbildningsstyrelsen (2018). Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018. Sidor: 64	Skolverket (2018). <i>Läroplan för förskolan: Lpfö 18</i> . Skolverket. Sidor: 20

Utvecklingen i Finland

Stegvisa förändringar har skett inom småbarnspedagogiken i Finland. Beredningen och förvaltningen av dagvård flyttades år 2013 från social- och hälsovårdsministeriet till utbildnings- och kulturministeriet (Rehn, 2016). När den nya lagen om småbarnspedagogik trädde i kraft år 2018 (540/2018) ändrades benämningen och inriktningen från småbarnsfostran till småbarnspedagogik där tyngdpunkten ligger på pedagogik och lärarnas pedagogiska ansvar. I Finland används begreppet småbarnspedagogik för barn under skolåldern där verksamhet för ett- till femåringar oftast sker på daghem och där förskoleundervisning för sexåringar kan ske på daghem eller i skola. I *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*, som är en juridiskt bindande föreskrift i Finland, definieras småbarnspedagogikens centrala mål och innehåll (Utbildningsstyrelsen, 2018). Idag ses småbarnspedagogiken som en viktig del av barnets uppväxt och lärostig och den ska lägga grunden för ett livslångt lärande där dokumen-

tation har fått en mer framträdande roll. Begreppet lärstig innebär att småbarnspedagogiken, förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen bildar en helhet för att barnets växande och lärande ska fortlöpa smidigt. Personalen inom småbarnspedagogiken, som kan bestå av lärare, socionomer och barnskötare samt övrig personal, ska planera och genomföra verksamheten tillsammans. Läraren, som kan vara utbildad lärare eller socionom, har det övergripande ansvaret för att planering och genomförande av verksamheten följer de nationella målen (Utbildningsstyrelsen, 2018).

Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018 (Utbildningsstyrelsen, 2018) består av sju kapitel där det första bland annat handlar om framtagningen av lokala planer och de följande kapitlen beskriver småbarnspedagogikens uppdrag och allmänna mål, verksamhetskulturen, planering och genomförande, stöd för barnet och alternativ pedagogik samt utvärdering och utveckling.

Utvecklingen i Sverige

När läroplan för förskolan Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 1998) togs i bruk 1998 i Sverige och förskolan blev en del av den svenska utbildningssektorn innebar det en tydlig förändring. Styrningen av förskoleverksamheten skiftade då från att ha varit en familjepolitisk fråga om barnomsorg till att handla om en förskola för barns utveckling och lärande (Martin Korpi, 2015). Läroplanen har efter den första utgivningen 1998 reviderats och förtydligats fyra gånger (Skolverket, 2006, 2010, 2016, 2018). Sedan år 2010 är förskolan en egen skolform och ingår i det skolsystem som styrs av skollagen (SFS 2010:800) och läroplan för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018). I skollagen (SFS 2010:800) beskrivs undervisning som målstyrda processer och syftet med förtydligandet av läroplanen 2018 är bland annat att öka kvaliteten i undervisningen och därmed också öka förskolans kvalitet och måluppfyllelse (Skolverket 2017:783). I Lpfö 18 (Skolverket, 2018) har förskollärares ansvar ytterligare förstärkts med ett särskilt ansvar för förskolans utbildning och undervisning. I läroplanen har även barns rätt till integritet gällande dokumentation skrivits in (Skolverket, 2018). I enlighet med styrdokumentet, och dess beskrivning av utbildning och undervisning, ska undervisningen i förskolan bidra till varje barns utveckling och lärande samtidigt som den ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn (SFS 2010:800; Skolverket, 2018). Det innebär att utbildningen ska formas utifrån en helhetssyn på barn, deras behov, intressen och rättigheter. Undervisningen ska planeras och genomföras med fokus på att stimulera och utmana varje barns utveckling och lärande i relation till de mål som läroplanen anger. Undervisningen ska också främja livslång lust att lära. Förskolläraren har ansvar att leda undervisningen enligt riktlinjerna i läroplanen, men det är var och en i arbetslaget som förväntas genomföra undervisningen. Arbetslaget består av förskollärare, barnskötare och annan personal.

Den svenska läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018) innehåller två kapitel, där det första beskriver förskolans värdegrund och uppdrag i löpande text och det andra kapitlet beskriver mål och riktlinjer för utbildningen och undervisningen och presenteras i punktform.

Still m.fl

Teoretiska utgångspunkter

En teoretisk utgångspunkt för artikeln bygger på läroplansteori (Ball, 2006; Linde, 2012; Lundgren, 2015; Vallberg Roth, 2010; Wahlström, 2016). Enligt läroplansteori är kunskapsfrågan avgörande, det vill säga vad räknas som kunskap enligt formuleringarna i dagens styrdokument (Wahlström, 2016, 2020). Detta grundas på vilka kunskaper som anses behövas för kommande samhällsmedborgare. Läroplansteori utgår från intresse för läroplanens uppbyggnad utifrån ett historiskt och kulturellt perspektiv. Vidare studeras i läroplansteori hur innehållet tolkas och möjliggörs i olika samhällen samt hur det realiseras i praktiken (Eriksson, 2014; Linde, 2012). Inom läroplansteori talas det om tre arenor gällande analys av läroplaner. Dessa arenor är läroplaners formulering, transformering och realisering (Linde, 2012). Formuleringarenan beskriver hur läroplanens innehåll formas utifrån vad som avses vara viktig kunskap att lära ut även ur ett historiskt perspektiv. Transformeringsarenan i sin tur lyfter fram hur läroplanens innehåll tolkas och förstås av lärare medan realiseringsarenan beskriver hur läroplanen verkställs i form av konkret undervisning (Eriksson, 2014; Linde, 2012). På ett liknande sätt beskriver Wahlström (2016, 2020) kunskap på olika nivåer; samhällelig nivå, institutionell nivå och klassrumsnivå.

När styrdokument förändras och får en annan innebörd kan det enligt Ball (2006) innebära problem för lärarna som de måste lösa. I denna artikel tas utgångspunkt i formuleringar avseende dokumentation i styrdokumentet och hur det kan påverka läraruppdraget. Enligt Vallberg Roth (2010) behöver alla lärare i sitt professionella uppdrag ha läroplansteoretisk kunskap för att i sin undervisning driva och följa målstyrda processer. Det är också något som Wahlström (2016) beskriver, vilket innebär att lärare har kunskap och förmåga att på djupet förstå det språk och de begrepp som formuleras i styrdokumentet. I denna artikel gör vi en analys av hur dokumentation gestaltas i styrdokumentet och hur det kan tolkas och förstås utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv.

För att få fördjupad förståelse för hur dokumentation gestaltas i styrdokumentet, i relation till läraruppdraget, har vi också valt teorier om professionalism (Osgood, 2010, 2012; Stanley & Stronach, 2013) som teoretisk utgångspunkt. I och med förändrade styrdokument sker även förändringar gällande professionalism (Osgood, 2010, 2012; Stanley & Stronach, 2013) och därmed även synen på lärarprofessionen. Den rådande kulturen och de utrymmen och möjligheter som lärare ges att tänka i nya banor påverkar lärarprofessionen. Detta kan beskrivas som "professionalism inifrån" ('professionalism from within'), det vill säga lärarnas egna upplevelser i relation till den kontext de verkar i (Osgood, 2010). Professionalism inifrån kan ses som en kulturell, social och politisk diskursiv konstruktion. Det innebär att lärare i förskolan utvecklar sin professionalism utifrån kulturella förväntningar, de sociala sammanhangen och krav från samhället. Professionalism utvecklas i möten mellan lärarens personliga uppfattningar och de offentliga förväntningarna i form av exempelvis styrdokument. Lärares egna erfarenheter av dokumentationsarbete, med mer mjuka värden, ställs i relation till de krav som ges genom policydokument (jfr Osgood, 2010). Detta innebär att lärares egna upplevelser av dokumentationsarbetet tillsammans

med barnen ställs i relation till det som är mätbart och som svarar mot de yttre kraven på lärare som individ och lärare som profession.

Ett liknande sätt att uttrycka detta på är att lärarprofessionen kan ses från ett ”inifrån och ut”-perspektiv (Stanley & Stronach, 2013) vilket innebär att lärarna utvecklas i sin profession från sig själva och sina erfarenheter av undervisning. Ett annat sätt att se på lärarprofessionen är enligt författarna ett ”utifrån och in”-perspektiv där målen i exempelvis läroplanen pekar ut en riktning för arbetet. I förskolans utbildningsmiljö ser vi det som möjligt att lärare utvecklas i sin yrkesmässiga profession i dokumentationsarbetet med kollegor och barn samtidigt som de utvecklar en professionalitet där det målstyrda arbetet utifrån styrdokumentet medför en form av kontroll av det professionella arbetet.

I föreliggande artikel använder vi perspektiven, ”utifrån och in” samt ”inifrån och ut” (Stanley & Stronach, 2013), för att förstå och fördjupa analysen av hur dokumentation beskrivs i styrdokumentet och vilken innebörd det kan få för lärarprofessionen. ”Inifrån och ut”-perspektivet har i denna artikel även stöd i Osgoods (2010) begrepp ”professionalism inifrån”.

Tidigare forskning om dokumentation

Dokumentation i förskolan har blivit ett angeläget område i ett flertal forskningsstudier och kan ses ur olika perspektiv och syften, vilket Alasuutari med kollegor (2014) visar när de presenterar resultat från forskning utförd i Finland och Sverige. De belyser att lärares professionella ansvar förändrats från att i tidigare styrdokument handlat om förtroende, till det vi har idag som kan ses som en skyldighet att dokumentera. Tidigare studiers resultat visar lärares dubbla uppdrag där lärare dels ska följa och dokumentera det enskilda barnets lärprocesser, dels barngruppens lärprocesser (jfr Dahlberg m.fl., 2007; Hostyn m.fl., 2020; LenzTaguchi & Palmer, 2020; Paananen & Lipponen, 2016; Rintakorpi, 2016).

Läraryppdraget innebär ett ansvar för vad som ska observeras och dokumenteras och hur denna dokumentation ska användas dels för att utmana barnen kognitivt, dels också för hur den pedagogiska verksamheten ska utvecklas. Det material som synliggör den pedagogiska praktiken och gör den hörbar och konkret och som synliggör hur förskolan medverkar till att utmana barns lärprocesser beskrivs av Dahlberg med kollegor (2007) som pedagogisk dokumentation. Lindgren Eneflo (2014) lyfter fram olika perspektiv när det gäller positiva effekter av pedagogisk dokumentation. Pedagogisk dokumentation möjliggör förändring, fördjupning och formativ bedömning samt möjlighet till verksamhetsutveckling (Lindgren Eneflo, 2014). Enligt Paananen och Lipponen (2016) samt Rintakorpi och Reunamo (2017) kan pedagogisk dokumentation bidra till en förståelse av barns perspektiv men även göra det möjligt för lärare att stödja barns deltagande i den dagliga verksamheten i förskolan. Resultaten i Rintakorpi (2016) studie visar att pedagogerna med hjälp av dokumentation blir stärkta i sin profession, i att kommunicera med föräldrar och barn samt i att ta barns åsikter i beaktande.

Still m.fl

I Hostyn med kollegors (2020) studie fann forskarna tre liknande syften för att motivera användningen av pedagogisk dokumentation. För det första för att visa på resultat och utveckling, för det andra för att utveckla och inspirera barnen till nytänkande och för det tredje för att underlätta interaktionen mellan vuxna och barn. Rintakorpi (2016) lyfter fram att pedagogisk dokumentation hör ihop med ett barnperspektiv där dokumentationen blir ett verktyg för att skapa betydelse för vardagliga fenomen. Den pedagogiska dokumentationen bidrar på så sätt till en mer kreativ, emotionell, positiv och mer pedagogisk verksamhetskultur (Rintakorpi, 2016).

Det finns även en komplexitet i förskolans dokumentationspraktik med att å ena sidan syfta till att bidra till barns delaktighet och att å andra sidan vara medveten om den maktbalans som finns mellan lärare och barn. Syftet med dokumentationen i förskolan är att granska verksamheten för att skapa goda förutsättningar för lärande, och inte för att bedöma individuella barns prestationer. Samtidigt finns det en risk att fokus hamnar på enskilda barns lärande och utveckling (Emilsson & Pramling Samuelsson, 2012). Lindgren Eneflo (2014) lyfter däremot fram fördelar med pedagogisk dokumentation eftersom det möjliggör ny förståelse av barns lärprocesser. Elfström (2013) beskriver att dokumentationsarbetet och uppföljning av verksamheten både handlar om att följa och värdera barns möjligheter till utveckling och lärande samtidigt som dokumentationen ska bidra med kunskap om hur verksamheten tar tillvara barns olika sätt att lära.

Även om syftet med dokumentation inte är att bedöma barns kunskaper eller utveckling menar såväl Sparrman och Lindgren (2010) som Vallberg Roth och Månsson (2010) samt Lindgren (2020) att dokumentation gör barn till objekt för vuxnas blickar när de betraktar barns handlingar. Det är också i linje med det Emilsson och Pramling Samuelsson (2012) visar i sin studie när de beskriver att lärares dokumentation fokuserar på barns aktiviteter. Detta kan leda till att lärare i förskolan ser barns kompetenser som något som barn har i sig själv i stället för att kompetenser kan ses som relationella. Bjervås (2011) ser risken för objektifiering av barnen och avskärmade lärare som ett dilemma i pedagogisk dokumentation. Bjervås (2011) menar dock att pedagogisk dokumentation har en subjektiv sida och att det är de vuxna som väljer vad som ska dokumenteras och vad som väljs ut för analys. Alnervik (2013) å sin sida anser att om barn görs delaktiga i dokumentationer, och om de har kunskap om hur och varför de utförs, kan objektifiering av barnen undvikas.

Lenz Taguchi och Palmer (2020) beskriver ett arbetssätt som består av tre olika dokumentations- och reflektionspraktiker. De olika praktikerna omfattar lärares dokumentation, barns eget dokumenterande och ett kollaborativt reflekterande. De tre praktikerna tillsammans utgör ett utforskande arbetssätt för ett socioemotionellt och materiellt lärande (SEMLA) vilket också förutsätter att lärare i analyser av dokumentationer vänder blicken in mot sig själva för att reflektera över de förutsättningar som ges det enskilda barnet och barngruppens lärprocesser.

Elfström (2013) framhåller också vikten av systematiskt kvalitetsarbete för att dokumentera och följa upp verksamheten, där det handlar om både verksamhetsuppföljning och om en värdering av hur lärarna följer barns utveckling och lärande. Löf-

dahls (2014) studie visar på en osäkerhet hos lärarna när det gäller den systematiska dokumentationen. De ställer sig tvekande till varför, vad och för vem det dokumenteras, både generellt och specifikt, särskilt när dokumentationen vänder sig till föräldrar. Dokumentation och utvärdering krävs av förskolan utifrån den New Public Management-trend som beskrivs av bland annat Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015). De beskriver en förskola som fokuserar på mål och resultat där kvalitet kan förbättras genom dokumentation. Löfdahl och Folke-Fichtelius (2015) menar att resultaten då blir att lärarna styrs från de mjuka värdena som exempelvis omsorg och närhet mot förutbestämda kunskaper som kan mätas.

Lindgren och Sparrman (2003) och Lindgren (2020) problematiserar, med utgångspunkt i FN:s barnkonvention, etiska aspekter i dokumentationer i förskolan och ställer en viktig fråga om barns samtycke till att bli dokumenterad. Tillfrågats barn eller ligger beslutet om vad och vem som ska dokumenteras hos lärarna? Alnervik (2013) menar att om barnen själva får dokumentera och om de tillfrågats om huruvida de vill att dokumentationerna ska visas upp kan en verklig delaktighetskultur utvecklas. Det skulle i så fall kunna utesluta problemet med att analysarbetet i dokumentationerna blir för lärarcentrerat, något Lenz Taguchi (2012) varnar för.

En studie av Löfgren (2014) beskriver det som att lärarna "gör professionalism" genom dokumentation och att de även lär sig själva när de resonerar om vad som ska dokumenteras och hur det ska gå till (Löfgren, 2015, 2016). På ett liknande sätt beskriver Rintakorpi (2016) i sin studie att dokumentation fungerar som ett stöd för professionell utveckling där lärarna fokuserar på det egna lärandet i dokumentationen i stället för att fokusera på barns deltagande. Dokumentation kan således medföra att lärare utvecklas i sin lärarprofession genom att de, när de dokumenterar, får nya idéer, lär sig att lita på sina kompetenser och blir motiverade att veta mer än innan de började dokumentera (Rintakorpi, 2016).

Metod

Styrdokumentet i de båda länderna utgör datamaterialet i studien och därför har en kvalitativ metod med en induktiv ansats använts. Enligt Hsieh och Shannon (2005) inbegriper en kvalitativ summerande innehållsanalys bland annat en process att identifiera och koda ord och begrepp i datamaterialet vilket innebär att man fokuserar på att identifiera och kvantifiera förekomsten av specifika ord eller innehåll i texter. I denna studie användes en summerande innehållsanalys i syfte att förstå formuleringar i styrdokumentet (Ball, 2006; Linde, 2012; Lundgren, 2015; Vallberg Roth, 2011; Wahlström, 2016) avseende dokumentation och den kontextuella användningen av dokumentation.

Studiens syfte och forskningsfrågor har varit i fokus under analys- och tolkningsprocessen. Analysen av datamaterialet gjordes i sex steg. I analysprocessen har artikelförfattarna först arbetat var och en för sig för att sedan jämföra och diskutera tolkningarna gemensamt.

Som första steg läste vi grundligt igenom de båda nationella styrdokumentet och därefter markerades och urskildes alla de meningar och stycken där dokumentation

Still m.fl

förekom. Vi gjorde också en omsorgsfull genomgång av synonymer och närliggande begrepp utifrån begreppet dokumentation men inga närliggande begrepp påträffades i styrdokumentet.

I steg två i analysprocessen, i enlighet med Bryman (2016) och Hsieh och Shannon (2005), identifierade och kodade vi ord och termer, för att förstå den kontextuella beskrivningen av begreppet dokumentation. Denna kvantifiering var ett försök att inte dra slutsatser utan snarare att utforska förekomsten och beskrivningarna av begreppet dokumentation (Kondracki m.fl., 2002; Hsieh & Shannon, 2005). De begrepp som identifierades och kodades i föreliggande studie, med hjälp av summerande innehållsanalys, utgör grunden för det fortsatta analysarbetet och benämns nyckelord.

I analysprocessens tredje steg har nyckelorden hjälpt oss att hitta meningsbärande enheter. Meningsbärande enheter innebär, enligt Graneheim och Lundman (2004), att meningar och fraser kopplade till nyckelorden väljs ut och där den omgivande texten måste tas med för att sammanhanget skall kvarstå. All text gällande dokumentation som finns formulerad i de nationella styrdokumentet har sammanställts utgående från nyckelorden och utgör de meningsbärande enheterna i studien. I en summerande innehållsanalys är följande steg att de meningsbärande enheterna kondenseras vilket innebär att korta ner texten men ändå behålla innehållet, vilket vi också har gjort.

Som fjärde steg i analysen granskades de kondenserade meningsbärande enheterna och kategorier utkristalliserades. Dessa kategorier utgjorde det manifesta innehållet i texterna och speglar innehållet i de meningsbärande enheterna. I steg fem i analysprocessen skapades teman utifrån kategorierna. Teman skapades genom urskilning av likheter i kategorierna och resulterade i ett mer latent innehåll. I steg sex har den teoretiska grunden (Osgood, 2010; Stanley & Stronach, 2013) använts i varje tema för att förstå och fördjupa analysarbetet. Perspektivet ”utifrån och in” (Stanley & Stronach, 2013) har använts för att erhålla kunskap om hur kraven från styrdokumentet kan påverka lärares uppdrag och professionalism. Vi har funnit stöd i Osgoods (2010) beskrivning av att professionalism utvecklas inifrån av lärares erfarenheter och använt det i kombination med Stanley och Stronachs (2013) beskrivning av professionalism ”inifrån och ut”.

Resultat

Resultatdelen inleds med en beskrivning av resultaten från kodningen av nyckelorden. Därefter presenteras de teman som framträtt i relation till nyckelorden. Varje tema beskrivs också innehållsligt och visar hur dokumentation framträder i styrdokumentet. Temapresentationerna redovisar i sin helhet hur dokumentation kan förstås i relation till läraruppdraget.

I det finländska styrdokumentet nämns dokumentation sammanlagt 17 gånger och i det svenska styrdokumentet nämns det sju gånger. De nyckelord som används i respektive styrdokument är *dokumentation*, *pedagogisk dokumentation* och *systematisk dokumentation*. I tabell 2 redovisas hur frekvent nyckelorden nämns i respektive styrdokument. Dokumentation och systematisk dokumentation nämns i de båda styrdokumentet medan pedagogisk dokumentation endast nämns i det finländska.

Tabell 2.

Kodning och frekvens av nyckelord i respektive styrdokument.

Dokumentation		Pedagogisk dokumentation		Systematisk dokumentation	
Finland	Sverige	Finland	Sverige	Finland	Sverige
7	4	7	-	3	3

Utifrån nyckelorden framträder flera teman och i tabell 3 ges en översikt av de teman som framträtt. Det är fyra teman avseende dokumentation i det finländska styrdokumentet och tre teman i det svenska. Nyckelordet pedagogisk dokumentation utmynnar i fem teman i det finländska styrdokumentet. Det tredje nyckelordet systematisk dokumentation visar två teman vardera.

Tabell 3.

Nyckelord och teman i respektive styrdokument.

Dokumentation		
Nyckelord	Teman i det finländska styrdokumentet	Teman i det svenska styrdokumentet
Dokumentation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barns aktiviteter och lärprocesser 2. Bedömning av barns behov, utveckling och lärande 3. Utformning av verksamhetskulturen 4. Utvärdering av pedagogisk verksamhet och personalens självvärdering 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etiska ställningstaganden i dokumentationsprocessen 2. Integrering av mål i utbildningen 3. Barns förmåga att dokumentera utvecklas
Pedagogisk dokumentation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Genomförande och utvecklande av verksamhetskulturen 2. Förståelse för barns liv, utveckling och lärande 3. Barnens medvetenhet om sitt eget liv och lärande 4. Barnens deltagande i utveckling av verksamheten 5. Vårdnadshavarnas deltagande i utveckling av verksamheten 	
Systematisk dokumentation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Förståelse för relationell kompetens 2. Användande av kvalitetsverktyg för bedömning 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tydliggörande av barns lärprocesser 2. Användande av kvalitetsverktyg för måluppfyllelse

Dessa ovan beskrivna teman avseende dokumentation redovisas mer ingående nedan, i relation till läraruppdraget enligt styrdokumentet och hur de kan förstås i termer av professionalism ”utifrån och in” och professionalism ”inifrån och ut”. Varje tema inleds med en sammanfattning (kondenserad meningsbärande enhet) utifrån styrdokumentets beskrivning av innehållet och därefter presenteras resultaten av analysen.

Still m.fl

Teman av dokumentation i det finländska styrdokumentet

1. Barns aktiviteter och lärprocesser

Läraryppdraget innebär att barns aktiviteter och lärprocesser ska dokumenteras. Dessa aktiviteter kan vara berättelser, ramsor, verbala budskap och lek samt konstfostrans skapandeprocesser. Det är således en mångfald av lärprocesser i verksamheten som ska dokumenteras. Dokumentationen ska vara digital speciellt då barnen leker, undersöker, rör på sig samt upplever och producerar konst.

Utifrån styrdokumentet och ett "utifrån och in" perspektiv på dokumentation ska barns aktiviteter och lärprocesser dokumenteras. Dokumentationen kräver lärares digitala kompetens när barnens olika uttryck ska synliggöras. Sedan är det upp till varje enskild lärare vad, hur och varför och på vilket sätt dokumentationen ska ske. Med ett "inifrån och ut" perspektiv på dokumentation har läraren möjlighet att observera mångfalden i barns lärprocesser och det förutsätter att dokumentationen varierar och följs under en längre tid. Utifrån de erfarenheter som görs av barns perspektiv kan lärare via dokumentationen utveckla sina professionskunskaper och anpassa undervisning samt vara lyhörd för barnens behov.

2. Bedömning av barns behov, utveckling och lärande

I läraryppdraget ingår att göra kontinuerliga observationer och dokumentationer med avsikt att stödja barnets utveckling, lärande och välbefinnande. Utifrån observationer och dokumentation ska en bedömning av barnets behov av stöd ske.

Med ett "utifrån och in" perspektiv bör dokumentationen fungera som underlag vid bedömning av barnets behov av stöd i frågor som rör barns utveckling, lärande och välbefinnande. Utgående från ett "inifrån och ut" perspektiv förutsätts det att lärare har en gedigen kunskap om barns utveckling och lärande för att kunna urskilja barns behov och låta behoven styra undervisningen. Det innebär också att lärare kan utveckla sina professionskunskaper avseende bedömning.

3. Utformning av verksamhetskulturen

Dokumentation ska i läraryppdraget användas för att arbetssätten, lärmiljöerna, verksamhetens mål, metoderna och innehållet ska anpassas enligt barns intressen och behov. Den information och förståelse som fås genom dokumentation ska utforma verksamhetskulturen.

Detta tema lyfter fram att den information och förståelse som lärarna får genom dokumentation ska med ett "utifrån och in perspektiv" användas för utformning av verksamhetskulturen. Ett "inifrån och ut" perspektiv förutsätter att lärarna har förståelse för och är lyhörda för barnens intressen och behov. Professionalism handlar här om att läraren har kompetens och förmåga att anpassa verksamhetskulturen utgående från de behov barnen har i gruppen.

4. Utvärdering av pedagogisk verksamhet och personalens självvärdering

Dokumentation som samlats in under en lång tid ska ligga till grund för utvärderingen av den pedagogiska verksamheten. Dokumentation ska också användas för personalens självvärdering av verksamheten vilket är en del i läraruppdraget.

Utgående från ett "utifrån och in" perspektiv ska dokumentation vara underlag vid utvärdering av den pedagogiska verksamheten och personalens självvärdering av verksamheten. Att utvärdera och göra självvärderingar i kollegiet kräver professionskunskaper som inkluderar att reflektera tillsammans utifrån mål i styrdokumentet. Med ett "inifrån och ut" perspektiv kan lärare ha stöd i och använda den insamlade dokumentationen i utvärdering av det egna arbetet vilket också öppnar upp för utveckling av den pedagogiska verksamheten. Utvärderingsarbetet kan således bidra med kunskaper om både utvecklingspotential och didaktiska dilemman samt tänkbara lösningar vilket i sin tur stärker professionalismen.

Temat av dokumentation i det svenska styrdokumentet

1. Etiska ställningstaganden i dokumentationsprocessen

Barnens rätt till kroppslig och personlig integritet ska respekteras i frågor om dokumentation vilket ska tas hänsyn till i läraruppdraget. Lärares arbete mot diskriminering och kränkande behandling ska fortlöpande genomföras med aktiva åtgärder och dokumenteras.

Detta tema visar på ett "utifrån och in" perspektiv där lärares och kollegors etiska överväganden utgör en grund för dokumentationsarbetet i förskolan. De etiska överväganden som görs sker med ett "inifrån och ut" perspektiv i relation till barns kroppsliga och personliga integritet vilket visar en respekt för barnet och barnets känslor, välmående och delaktighet. Det kan uppfattas som att lärare skapar kunskap om varje barns behov när det gäller etik och aktivt lyssnar på barns uttryck för att motverka diskriminering och kränkningar. Detta arbete handlar om professionskunskap.

2. Integrering av mål i utbildningen

Genom dokumentation, uppföljning, utvärdering och analys ska lärare i förskolan, som en del i läraruppdraget, ansvara för hur de olika läroplansmålen integreras med varandra och bildar en helhet i utbildningen.

Ett "utifrån och in" perspektiv visar att lärare använder dokumentation när de ska utvärdera att läroplansmålen integreras med varandra i utbildningen. Lärare ska följa upp och analysera dokumentationen med avsikt att det målstyrda arbetet ska bidra till vad som kan förbättra undervisningens kvalitet och barns kunskapsutveckling. Med ett "inifrån och ut" perspektiv ska dokumentationen analyseras och följas upp så att läroplansmålen bildar en helhet i barns utbildning. Lärare kan använda sina professionskunskaper för att urskilja hur integreringen kan gagna alla barns läroprocesser.

Still m.fl

3. Barns förmåga att dokumentera utvecklas

Lärare ska skapa förutsättningar för barnen att utveckla sin förmåga att dokumentera såväl med som utan digitala verktyg.

Med ett ”utifrån och in” perspektiv förväntas lärare ha förmåga och kompetens att stödja barns dokumentationsförmåga. Förutsättningar ska ges så att barns förmåga att själva dokumentera utvecklas. Det kan handla om att barnen behöver bli medvetna om varför de ska dokumentera och ge dem redskap som utvecklar dokumentationsförmågan. Med ett ”inifrån och ut” perspektiv kan detta förstås som att lärares egna upplevelser av barns dokumenterande påverkar lärarprofessionen och därmed vilka förutsättningar som barn ges. Barnens dokumentation behöver reflekteras över tillsammans med barnen så att de kan uttrycka vad, hur och varför de har gjort sina val. Lärare lär sig av barnens dokumentationer och de erfarenheterna gör att undervisningen kan anpassas så att barn ges möjlighet att utveckla sina dokumentationsförmågor.

Teman av pedagogisk dokumentation i det finländska styrdokumentet

1. Genomförande och utvecklande av verksamhetskulturen

Pedagogisk dokumentation är i läraruppdraget en central arbetsmetod för att planera, genomföra, utvärdera och utveckla den småbarnspedagogiska verksamheten. Den pedagogiska dokumentationen ska bli en kontinuerlig process där observationer, dokument och en gemensam tolkning av dessa ska skapa förståelse för den pedagogiska verksamheten.

Utifrån styrdokumentet och ett ”utifrån och in” perspektiv förväntas pedagogisk dokumentation vara en arbetsmetod för lärare. Med ett ”inifrån och ut” perspektiv handlar det om att lärare ser ur ett didaktiskt perspektiv på pedagogisk dokumentation. Lärare behöver ha förståelse för hur den kontinuerliga dokumentationsprocessen ska analyseras och tolkas utgående från observationer och dokument.

2. Förståelse för barns liv, utveckling och lärande

Pedagogisk dokumentation ska användas av lärare då barnets plan utarbetas eller uppdateras. Barnens kunskaper och färdigheter, intressen och behov kan göras synliga med hjälp av pedagogisk dokumentation. Information om barns liv, utveckling, intressen, tankar, lärande och behov samt om barngruppens verksamhet skapas/fås med hjälp av pedagogisk dokumentation.

Detta tema lyfter fram att pedagogisk dokumentation utgående från ett ”utifrån och in” perspektiv ska användas för att få en helhetssyn på barn för att kunna uppdatera och utveckla barnets plan. Med ett ”inifrån och ut” perspektiv har lärare möjlighet att använda sig av pedagogisk dokumentation för att framför allt kunna urskilja det enskilda barnets lärande och behov men också barngruppens verksamhet vilket utvecklar professionalism.

3. Barnens medvetenhet om sitt eget liv och lärande

I läraruppdraget används olika dokument såsom fotografier, teckningar och observationer för att tillsammans med barnen följa barnens utveckling och lärande och för att barnen ska kunna iaktta sitt lärande, känna igen sina styrkor samt få tilltro till sina egna förmågor.

Utgående från ett ”utifrån och in” perspektiv ska lärare med hjälp av pedagogisk dokumentation följa barns utveckling och lärande men också använda det som stöd för att barnen ska kunna få syn på sig själv som individ och sitt eget lärande. Utifrån ett ”inifrån och ut” perspektiv kan lärare med hjälp av pedagogisk dokumentation skapa möjligheter och tillsammans med kollegor hjälpa barnen att få syn på sig själva och det egna lärandet.

4. Barnens deltagande i utveckling av verksamheten

Genom pedagogisk dokumentation ska lärare ge barnen möjligheter att delta i utvärdering, planering och utveckling av verksamheten.

Med ett ”utifrån och in” perspektiv handlar detta tema om att lärare ska skapa förutsättningar för barn att kunna delta i verksamhetens utvärdering, planering och utveckling. Utgående från ett ”inifrån och ut” perspektiv förutsätter detta professionskunskaper som innebär att lärare urskiljer och tar tillvara barns intresse och delaktighet för utveckling av verksamheten.

5. Vårdnadshavarnas deltagande i utveckling av verksamheten

Genom pedagogisk dokumentation ska lärare ge vårdnadshavare möjligheter att delta i utvärdering, planering och utveckling av verksamheten.

Detta tema handlar med ett ”utifrån och in” perspektiv om att vårdnadshavarna ska kunna delta i verksamhetens utvärdering, planering och utveckling. Utgående från ett ”inifrån och ut” perspektiv förutsätter detta att lärare skapar kommunikationsvägar så att vårdnadshavarna kan delta i utveckling av verksamheten. Lärare behöver vara professionella, lyhörda och ha både kunskap och kompetens för att genom den pedagogiska dokumentationen erbjuda vårdnadshavarna reella möjligheter att delta i såväl utvärdering som planering och utveckling av verksamheten.

Teman av systematisk dokumentation i det finländska styrdokumentet:

1. Förståelse för relationell kompetens

Genom systematisk dokumentation ska lärare i sitt uppdrag lära känna barnet och förstå relationen och kommunikationen mellan barn samt förstå kommunikationen mellan lärare och barn.

Utgående från ett ”utifrån och in” perspektiv ska dokumentationen vara systematisk och vara ett verktyg för att lärare ska lära känna barnen via kommunikationen som förs i relation till dokumentationen. Ett ”inifrån och ut” perspektiv innebär att lärare ska ha gedigen kunskap om den relationella kompetensen i förhållande till dokumentation. Lärare ska på olika sätt uppmuntra barnen att diskutera med varan-

Still m.fl

dra utifrån dokumentationen men också utveckla sin egen professionella förmåga att förstå kommunikation ur olika perspektiv.

2. Användande av kvalitetsverktyg för bedömning

Systematisk dokumentation behövs då lärare bedömer barns behov av stöd för utveckling och lärande och det är en förutsättning för en pedagogisk verksamhet av hög kvalitet.

Detta tema lyfter utgående från ett ”utifrån och in” perspektiv också fram bedömning av barns behov av stöd för utveckling och lärande men nu med fokus på systematisk dokumentation som kvalitetsverktyg. Utgående från ett ”inifrån och ut” perspektiv betonas lärares professionella kompetens för att via dokumentation få syn på behov av stöd då det gäller barns utveckling och lärande.

Teman av systematisk dokumentation i det svenska styrdokumentet

1. Tydliggörande av barns lärprocesser

I läraruppdraget ingår att systematiskt dokumentera varje barns utveckling och lärande för att kunna följa barns förändrade kunnande. Lärares ansvar är att systematiskt och kontinuerligt följa upp, dokumentera, analysera och utvärdera för att främja barns utveckling och lärande.

Temat visar en tydlig ”utifrån och in” styrning för riktningen på arbetet enligt läroplanens målbeskrivningar där lärare och kollegor ska använda systematisk dokumentation för att synliggöra varje barns utveckling och lärande i ständigt pågående lärprocesser. Den systematiska dokumentationen medför möjligheter att följa barns förändrade kunnande över tid. Med ett ”inifrån och ut” perspektiv kan lärares erfarenheter av den systematiska dokumentationen ge kunskaper för att styra riktningen på undervisningen. En förutsättning för detta är att lärare gör kontinuerliga uppföljningar av dokumentation tillsammans med övriga i arbetslaget för att kunna analysera lärprocesser samt utveckla och förändra undervisning i relation till varje barn.

2. Användande av kvalitetsverktyg för måluppfyllelse

Lärares uppdrag är att systematiskt och kontinuerligt följa upp, dokumentera, analysera och utvärdera för att de nationella målen ska uppnås. Detta är förutsättningar för att utbildningen ska utvecklas och hålla hög kvalitet.

I läraruppdraget ingår att följa upp, dokumentera, analysera och utvärdera utbildningen för att de nationella målen ska uppnås. Systematisk dokumentation kan med ett ”utifrån och in” perspektiv ses som ett kvalitetsverktyg för lärare för att mäta och värdera graden av måluppfyllelse och styra undervisning åt ett förväntat håll. Med ett ”inifrån och ut” perspektiv påverkar även lärares egna erfarenheter det systematiska arbetet som ett kvalitetsverktyg och därmed undervisning och utbildning. Lärares professionskunskaper utvecklas av erfarenheter från att i det systematiska arbetet värdera kvaliteten av undervisningen och vad som kan förändras och utvecklas.

Diskussion

Resultaten ger en bild av det komplexa dokumentationsuppdraget som lärare i förskolan har, vilket också framkommer i analys- och tolkningsprocessen. Den summativa innehållsanalysen som ligger till grund för artikeln har genomförts av alla artikel-författare, med olika bakgrunder, vilket kan ses som en styrka i processen eftersom det har gett möjligheter till mer välgrundade jämförelser och tolkningar. Metoden har gjort det möjligt att få syn på hur dokumentation gestaltas i styrdokumentet och hur det kan tolkas och förstås i relation till läraruppdraget. Analysen har också möjliggjort att få syn på skillnader och nyanser i formuleringar i styrdokumentet och resultaten av analysen visar att dokumentation till viss del beskrivs på olika sätt i det finländska styrdokumentet och i den svenska läroplanen.

Det finländska styrdokumentet är mer omfattande till sidantal än det svenska. En förklaring till detta kan vara att det finländska styrdokumentet är mera beskrivande och att dokumentationsbegreppen därför förekommer mer frekvent. Det finländska styrdokumentet är en pedagogisk beskrivande text som ger stöd till de olika yrkeskategorierna (lärare, socionomer och barnskötare) som tillsammans ska handha undervisningen i förskolan. I Sverige är det endast lärare som ansvarar för undervisningen och de metoder som används i förskolan. I det finländska styrdokumentet framkommer det tre begrepp kring dokumentation; dokumentation, pedagogisk dokumentation och systematisk dokumentation. Då det gäller dokumentation så ligger fokus på "vad" som ska dokumenteras som grund för bedömning, utformning av verksamhetskulturen och utvärdering. Pedagogisk dokumentation i sin tur beskrivs som en arbetsmetod som ska påverka både planering, genomförande, utvärdering och utveckling. I den pedagogiska dokumentationen betonas framför allt lärande och utveckling och förutsätter analys och tolkning för att dokumentationen ska bli pedagogisk (Dahlberg m.fl., 2014; Lenz Taguchi, 2012). Dokumentation och pedagogisk dokumentation ska fungera som underlag för den systematiska dokumentationen där kvalitetsaspekten blir framträdande. Dessa tre begrepp är svåra att särskilja från varandra eftersom de både överlappar och bygger på varandra. Dokumentationen kan genomföras i sig medan pedagogisk- och systematisk dokumentation förutsätter att dokumentationen analyseras och reflekteras.

I den svenska läroplanen framkommer två begrepp kring dokumentation; dokumentation och systematisk dokumentation. Dokumentation beskrivs i samband med etiska ställningstaganden, integrering av mål och barns förmåga att dokumentera medan systematisk dokumentation beskriver vikten av att följa upp, dokumentera, analysera och utvärdera de nationella målen och även barns lärandeprocess och förändrade kunnande. Den systematiska dokumentationen påminner mycket om det finländska styrdokumentets beskrivning av pedagogisk dokumentation där processen är i fokus.

En orsak till betoning på dokumentation och pedagogisk dokumentation som en central arbetsmetod i det finländska styrdokumentet, kan vara övergången från småbarnsfostran till småbarnspedagogik vilket betyder att fokus ligger på pedagogik och lärares pedagogiska ansvar. I det svenska styrdokumentet beskrivs inte hur undervis-

Still m.fl

ning kan utformas och det kan vara en orsak till att pedagogisk dokumentation inte nämns.

Systematisk dokumentation lyfts fram i de båda dokumenten som kvalitetsverktyg men med den skillnaden att det i det finländska dokumentet ses som verktyg för bedömning av barns behov och i det svenska som verktyg för måluppfyllelse. Vidare lyfts systematisk dokumentation fram i det finländska dokumentet utifrån ett relationellt perspektiv och i det svenska för att tydliggöra barns lärprocesser.

Arbetet med dokumentation i den svenska förskolan kan, enligt Lpfö18 (Skolverket, 2018), utföras på olika sätt men det nämns inte hur och med vilka metoder dokumentationsarbetet ska genomföras. Ansvar för metoder för dokumentation och tillvägagångssätt för systematik och kontinuitet överläter styrdokumentet till huvudmän, rektorer, lärare och arbetslag att besluta över. I det finländska styrdokumentet ligger ansvaret för dokumentation i huvudsak hos personalen i förskolan.

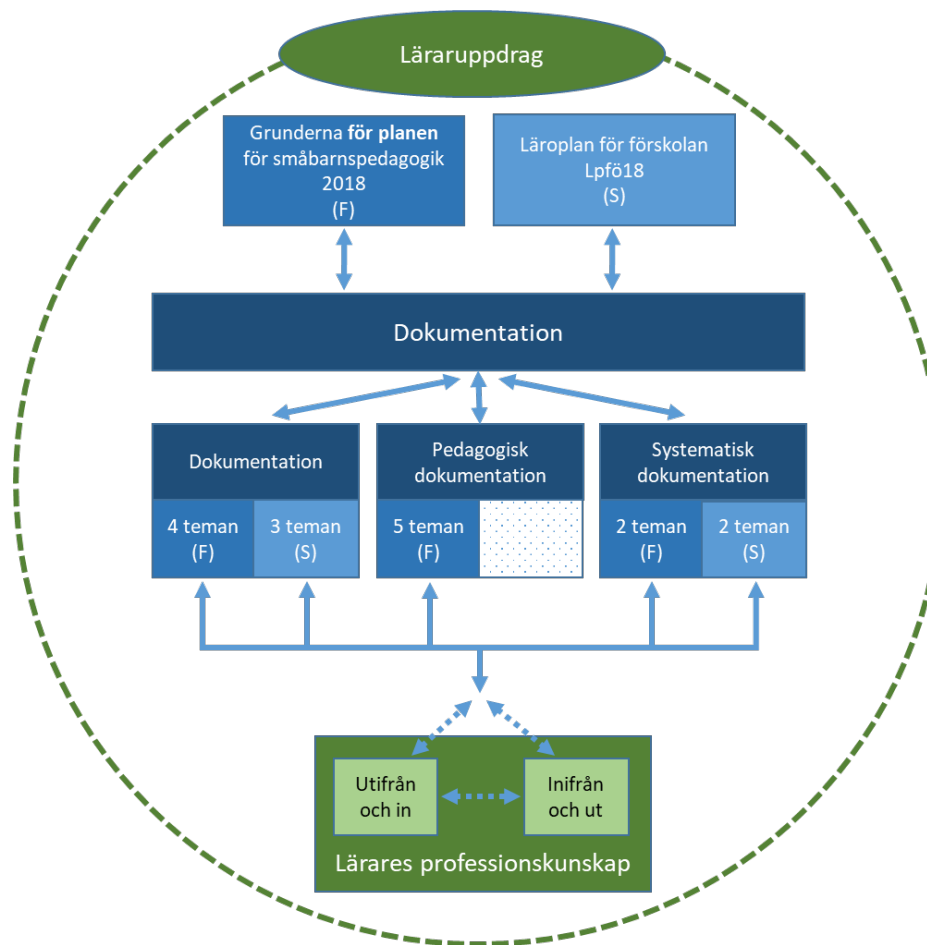
Dokumentation i relation till läraruppdraget

Formuleringarna i de styrdokument som analyserats visar på en samhällelig nivå en önskan om att förskolans utbildning ska bidra till blivande samhällsmedborgare som är nyfikna och vill tillägna sig ny kunskap. Förskolan ska vara det första steget i det livslånga lärandet. Studiens teman visar även på vikten av lärare som ledare och ansvarig för denna utbildning. Läraruppdraget utvecklas i och med samhällsförändringar och förändringar i styrdokument vilket gör läraruppdraget komplext (jfr Löfdahl & Folke-Fichtelius, 2015). Styrdokument revideras kontinuerligt och begrepp tillkommer eller förändras över tid, vilket påverkar läraruppdraget. Dokumentation är ett sådant begreppsområde.

Olika processer ska synliggöras genom dokumentation, så som barns lärprocesser (jfr Löfdahl, 2014) och målstyrda processer för kvalitetsarbete. Detta ställer stora krav på läraren för att kunna förstå och tolka skrivningar om dokumentation i styrdokument som dessutom förändras över tid. I föreliggande artikel bidrar resultatet av analysen till att belysa olika aspekter av dokumentation, i form av dessa teman, som lärare behöver ha kunskap om i sitt uppdrag och kunna förhålla sig professionellt till. Lärare behöver därför ha läroplansteoretisk kunskap (Ball, 2006; Vallberg Roth, 2010; Wahlström, 2016, 2020) och ett kritiskt förhållningssätt för att kunna tolka och förstå intentionerna med formuleringarna i styrdokumentet och göra val när det gäller kunskap och teoretiska utgångspunkter i undervisningen. Kunskapen behövs enligt Vallberg Roth (2010) i förhållande till det professionella läraruppdraget och menar att förändringar i utbildningssystemet medför ett vidgat professionellt läraransvar. Formuleringarna i styrdokumentet och de teman som framkommer i vår analys visar på höga förväntningar på lärare och deras uppdrag att dokumentera. Dokumentationen ska bland annat ge barn förutsättningar att både tillägna sig kunskaper och bli medvetna om hur och vad de lär sig. Den här artikeln synliggör komplexiteten i läraruppdraget i relation till hur dokumentation beskrivs i styrdokumentet och hur teoretiska utgångspunkter kan bidra till fördjupad förståelse av innebörden kring dokumentation i relation till lärarens professionskunskap (figur 1).

Figur 1.

Dokumentationsprocessen i relation till läraruppdraget.



Resultatet i studien visar ett sätt för lärare att bredda förståelsen för hur dokumentation beskrivs i styrdokumentet och hur det kan tolkas och förstås i läraruppdraget. Nyckelorden och de teman som framträtt kan således bidra till fördjupad förståelse för lärares dokumentationsuppdrag. Ytterligare visar studien hur Stanley och Stronachs (2013) perspektiv ”utifrån och in” samt ”inifrån och ut” kan appliceras på de teman som framträtt och hur de kan tolkas och förstås i relation till läraruppdraget och professionen (Osgood, 2010). Lärare i förskolan kan utvecklas i sin lärarprofession genom att dokumentera och enligt Rintakorpi (2016) innebär dokumentationsarbetet att lärarna får nya idéer och att de lär sig att lita på sina kompetenser. Det är i linje med Osgoods (2010) resonemang om att professionalism utvecklas inifrån, av de egna upplevelserna, och Stanley och Stronachs (2013) ”inifrån och ut” perspektiv, men det i sin tur påverkas av yttre krav i styrdokumentet.

De två perspektiven betyder inte enligt vår tolkning att lärarprofessionen består av två olika slags professionalism utan snarare att de båda perspektiven kan beskriva komplexiteten i professionen. Å ena sidan ska lärare förhålla sig till de krav och den

Still m.fl

kontroll som styrdokument ställer på läraruppgdraget och utbildning i förskolan, å andra sidan behöver lärare förhålla sig till egna upplevelser och erfarenheter av barns lärprocesser för att kunna omsätta det i undervisning. Sammantaget handlar detta om lärares professionskunskaper och professionalitet.

De överväganden som görs i bedömning och dokumentation kan stödja, men också styra, barns tidiga lärande menar Vallberg Roth (2010). Då det handlar om barns behov av stöd behöver lärare med ett ”utifrån och in” perspektiv få syn på vad barnen kan, för att sedan kunna göra bedömningar av hur undervisningen kan anpassas så att barn får det stöd som de behöver. Även om det är verksamheten som ska bedömas och utvärderas så sker ändå någon slags bedömning av det barn ger uttryck för. Vår tolkning är att det påverkar lärares professionalitet då läraren förväntas göra bedömningar och didaktiska avvägningar. Dessa bedömningar kan förstärka och stödja vissa lärprocesser och begränsa andra.

Yrkesetiska aspekter och medvetna förhållningssätt

I den komplexa förskoleverksamheten, där utbildningspolitiska krav medför en målstyrd verksamhet, ska lärare förhålla sig yrkesetiskt till dokumentation. Detta innebär att lärare förmår balansera mellan krav utifrån och egna personliga erfarenheter inifrån. De behöver också vara lyhörda för om barn vill bli dokumenterade. I den svenska läroplanen framgår att etiska ställningstaganden är en viktig grund i dokumentationsprocessen. Avsaknaden av ordet etik i det finländska styrdokumentet innebär inte att lärarna inte förväntas göra etiska överväganden, eftersom det framkommer i andra delar av planen, men inte specifikt i förhållande till dokumentation. En anledning till att etik nämns specifikt i svenska styrdokument kan härröra till den diskussion som pågått under en längre tid (jfr Alnervik, 2013; Bjervås, 2011; Lindgren, 2020; Sparrman & Lindgren, 2010; Vallberg Roth & Månsson, 2010). Debatten har handlat om barns delaktighet och inflytande i dokumentationsprocesser samt att lärare bör vara lyhörda för om barn vill bli dokumenterade och deras rätt till kroppslig och personlig integritet. Diskussioner och reflektioner kring detta kan bidra till att utveckla lärares professionskunskaper.

Forskning av exempelvis Dahlberg med kollegor (2013) och Rintakorpi (2016) visar att dokumentation får en pedagogisk funktion då den används för att utveckla den pedagogiska verksamheten och synliggöra detta för diskussion och reflektion. I det finländska styrdokumentet, som är mer omfattande än det svenska, beskrivs att pedagogisk dokumentation ska vara en arbetsmetod men i den svenska läroplanen nämns inte arbetsmetoder eller pedagogisk dokumentation. Enligt styrdokumentet är det ändå upp till lärarna själva att välja metoder för dokumentation. De upplevelser som lärare får i det systematiska arbetet när de kan utveckla och förbättra undervisningen medför även möjligheter för utveckling av lärarprofessionen. Enligt Osgood (2010) ger gemensamma reflektioner idéer och tankar som påverkar professionalitet inifrån och som sedan utvecklar kompetenser som förbättrar styrning av undervisning utgående från mer mjuka värden. Systematiken ger lärare kunskaper för att kunna analysera lärprocesser samt utveckla och förändra undervisning i rela-

tion till varje barns förändrade kunnande. Det visar en sida av lärares professionalism som kräver både analysförmåga och att kunna reflektera tillsammans med kollegor och barn. Båda styrdokumenterna lyfter fram barns kunnande och förändrade lärprocess och att barnen ska kunna få syn på sin egen lärprocess. Detta kräver att lärare och barn tillsammans reflekterar och diskuterar dokumentationen och på så sätt får dokumentationen en pedagogisk funktion i de båda styrdokumenterna.

Med kunskap om innebörden av dokumentation i styrdokumenterna och medvetenhet om perspektiven ”utifrån och in” samt ”inifrån och ut” finns möjlighet för lärare att i olika situationer kunna omsätta kunskaperna i praktiken och arbeta med dokumentation. Vi antar att didaktiska dilemman kan uppstå i läraruppdraget då det gäller dokumentation. Detta sker i balansen mellan yttre krav på att dokumentera målstyrda processer och att i undervisningens relationella interaktioner skapa förutsättningar för barns olika lärprocesser.

Professionskunskap och didaktiska implikationer

Slutligen kan vi konstatera att lärares professionskunskaper innefattar medvetenhet om och förmåga att kritiskt förhålla sig till formuleringar i styrdokument och teoretiska utgångspunkter. Baserat på ett ”utifrån och in” samt ”inifrån och ut” perspektiv kan lärares professionskunskaper utvecklas i relation till dokumentationsarbete. Dessa viktiga professionskunskaper behövs för att:

- i det målstyrda arbetet urskilja barns behov av stöd och utmaningar
- skapa goda relationer med barnen
- förhålla sig yrkesetiskt i samband med dokumentation
- utifrån genomförd dokumentation reflektera, analysera, utvärdera och fatta relevanta didaktiska beslut
- utveckla undervisning och småbarnspedagogisk verksamhet/utbildning

Lärares medvetenhet om kraven ”utifrån och in” samt erfarenheterna ”inifrån och ut” har stor betydelse för hur undervisning och dokumentation utformas. Det kan vara en utmaning att få syn på perspektiven bara genom att läsa styrdokumenterna eftersom det kräver både egna reflektioner och reflektioner tillsammans i arbetslaget. De olika perspektiven kan hjälpa till att förstå dokumentation samt bredda och fördjupa förståelsen av hur dokumentation gestaltas i styrdokumenterna i relation till läraruppdraget.

Referenser

- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge.
- Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3: *Pedagogiskt program för förskolan*. Socialstyrelsen. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/1996/pedagogiskt-program-for-forskolan?id=336>

Still m.fl

- Alnervik, K. (2013). "Men så kan man ju också tänka!" *Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. [Doktorsavhandling, Jönköpings universitet] <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:659182/FULLTEXT01.pdf>
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan - En diskursanalys*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25731/1/gupea_2077_25731_1.pdf
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education: Languages of evaluation*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). Pedagogical documentation. A practice for reflection and democracy. I G. Dahlberg, P. Moss & A. Pence, (Red.). *Beyond quality in early childhood education: Languages of evaluation*. (s. 152–167). Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv - exemplet förskolan* (3 uppl.). Liber.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring - pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A661443&dswid=-2217>
- Emilsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Jakten på det kompetenta barnet. *Nordisk barnehageforskning*, 5(21), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.476>
- Eriksson, A. (2014). *Förutsättningar blir till erbjudanden. Belyst genom utformning och genomförande av förskolans temainriktade arbetssätt*. [Licentiatuppsats, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:758332/FULLTEXT01.pdf>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hostyn, I., Mäkitalo, A-R., Hakari (Tast), S. & Vandenbussche, L. (2020). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1475368>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S. & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Educational and Behavior*, 34(4), 224–230.
- Lag om småbarnspedagogik (540/2018). Undervisnings- och kulturministeriet. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.

- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2020). Dokumentation för lärande. SEMLA: Socio-emotionellt och materiellt lärande i förskolan. I A.-L. Lindgren, N. Pramling, R. Säljö (Red.), *Förskolan och barns utveckling: Grundbok för förskollärare* (s. 263–277). Gleerups.
- Linde, G. (2012). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman: förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. [Licentiat-uppsats, Umeå universitet]. <https://umu.divaportal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A759484&dswid=1689>
- Lindgren, A.-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad. Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2) 59–70.
- Lindgren, A.-L. (2020). *Etik, integritet och dokumentation i förskolan*. Gleerups.
- Lundgren, U. P. (2015). When curriculum theory came to Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015:1, 27000, 5–13. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27000>
- Löfdahl, A. (2014). Teacher-parent relations and professional strategies – a case study on documentation and talk about documentation in the Swedish preschool. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(3), 103–110. <https://doi.org/10.1177/183693911403900313>
- Löfdahl, A. & Folke-Fichtelius, M. (2015). Preschool's new suit: care in terms of learning and knowledge. *Early Years*, 35(3), 260–272. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.995600>
- Löfgren, H. (2014). Teachers' work with documentation in preschool: Shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638–655. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965791>
- Löfgren, H. (2015). Learning in preschool. Teachers' talk about their work with documentation in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), 130–143. <https://doi.org/10.1177/1476718X15579745>
- Löfgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years*, 36(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1062744>
- Martin Korpi, B. (2015). *Förskolan i politiken: om intentioner och beslut bakom den svenska förskolans framväxt* (4 uppl.). Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. https://www.regeringen.se/4acc7c/contentassets/7d83393009994779a340d8b839e5e8ae/forskolan-i-politiken---om-intentioner-och-beslut-bakom-den-svenska-forskolans-framvaxt-u015_007.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Starting strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Onnismaa, E.-L. & Paananen, M. (2019). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmatradition muotoutuminen Suomessa 1970-luvulta 2010-luvulle. I T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Red.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa:*

Still m.fl

- Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 189–220). <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Osgood, J. (2010). "Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the 'critically reflective emotional professional'." *Early Years*, 30(2), 119–133. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.490905>
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursery. Negotiating professional identities in early childhood*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.714548>
- Paananen, M. & Lipponen, L. (2016). Pedagogical documentation as a lens for examining equality in early childhood education, *Early Child Development and Care*, 188(2), 77–87. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241777>
- Rehn, C. (24 november 2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. [PowerPoint-presentation]. Utbildningsstyrelsen. <https://docplayer.se/49275256-Grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-vasa-charlotta-rehn-utbildningsstyrelsen.html>.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practices. *Early Years*, 36(4), 399–412. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 161–1622. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637>
- Sivesind, K. & Wahlström, N. (2016). Curriculum on the European policy agenda: Global transitions and learning outcomes from transnational and national points of view. *European Educational Research Journal*, 15(3), 271–278. <https://doi.org/10.1177/1474904116647060>
- Skollag (SFS 2010:800). Skolverket. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 06* [Ny rev utgåva]. Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan: Lpfö 10* [Ny rev utgåva]. Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Ny skollag och förtydligad läroplan för förskolan: Skolverket ger förskolechefen stöd*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656ffb/1553960352863/pdf2455.pdf>
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 16* [Ny reviderad utgåva]. Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Redovisning av uppdrag om en översyn av läroplan för förskolan* (2017:783). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2018/redovisning-av-uppdrag-om-en-oversyn-av-laroplan-for-forskolan>
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Sparrman, A. & Lindgren, A.-L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: A new discourse of visibility in preschool. *Surveillance and Society*, 7(3–4), 248–261. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-57940>
- Stakes (2003). *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. Handböcker 61.
- Stakes (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. Handböcker 61. [Ny rev utgåva].

- Stanley, G. E. & Stronach, I. (2013). Raising and doubling 'standards' in professional discourse: a critical bid, *Journal of Education Policy*, 28(3), 291–305. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.715355>
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsstyrelsen (2016). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2016. Föreskrifter och anvisningar 2016:17*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2016.pdf>
- Utbildningsstyrelsen (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018. Föreskrifter och anvisningar 2018:3b*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_o.pdf
- Vallberg Roth, A-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*, Skolverket, 175–234. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2393>
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2010). Individuella utvecklingsplaner i Montessori- och Reggio Emiliaprofilerade förskolor. Ingår i S. Persson (Red.) *Barndom, lärande och ämnesdidaktik - Exempel från en forskningsmiljö vid Lärarutbildningen* (53–70). Malmö högskola. <https://hdl.handle.net/2043/10391>
- Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
- Wahlström, N. (2020). *Didaktik - ett professionsbegrepp*. Gleerups.

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS