



HÖGSKOLAN
DALARNA

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

3

2023

VOL 17, NR 3 2023
UTBILDNING & LÄRANDE

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: SARA IRISDOTTER ALDENMYR

LAYOUT: SOFIA LINDÉN

COPYRIGHT: SARA IRISDOTTER ALDENMYR; KATINA THELIN & SANDRA
LUND; MIMMI NORGRÉN HANSSON; OVE OLSEN SÆLE, BJØRG
ODDRUN HALLÅS & GUNN HELENE ENGELSRUD; JOSEFINA ELIASO
MAGNUSSON & PER NORDÉN; MARIT NYBELIUS

ADRESS:
ATT: SARA IRISDOTTER ALDENMYR
HÖGSKOLAN DALARNA
HÖGSKOLEGATAN 2
SE-791 88 FALUN

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

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

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

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

HUVUDREDAKTÖR:

Sara Irisdotter Aldenmyr, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

REDAKTIONSRÅD:

Åsa Wedin, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jörgen Dimenäs, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jan Håkansson, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jonathan White, docent, universitetslektor i engelska, Högskolan Dalarna

ANSVARIG UTGIVARE:

Elisabeth Daunelius, prefekt för institutionen för lärarutbildning, Högskolan Dalarna

Innehåll

- 5 Redaktionen har ordet
Sara Irisdotter Aldenmyr
- 7 Rektorerers rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt
Katina Thelin & Sandra Lund
- 23 Den partiska omsorgen i elevrelationer
Mimmi Norgren Hansson
- 41 Kroppsövlingsläreres credo
- deras reflektioner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt
Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås & Gunn Helene Engelsrud
- 63 Uppdrag forskningscirkel: Ett ULF-projekt på landsbygden
Josefina Eliaso Magnusson & Per Nordén
- 77 Medie- och informationskunnighet är mer än bara källkritik och tekniskt kunnande. Vilka behov är det som behöver mötas och hur?
Marit Nybelius

Redaktionen har ordet

Detta nummer av Utbildning & Lärande är det tredje av sammanlagt fyra under 2023. Liksom årets första nummer samlas här artiklar som tidigare publicerats löpande. Nummer två och fyra var temanummer med inbjudna gästredaktörer. Redaktionen har, tillsammans med våra engagerade gästredaktörer, hållit ett högt tempo och prioriterat tidskriftens arbete. Prioriteringen har sin grund i att vi ser det som viktigt att ny, utbildningsvetenskaplig forskning kan publiceras på svenska och nordiska språk. Utbildning & Lärande är en öppet tillgänglig tidskrift som utan kostnad eller krav på inloggning via lärosäten, kan nås av alla som vill ta del av för skola, förskola och högre utbildning viktig forskning. Vi är stolta över att vårt lärosäte, Högskolan Dalarna, finansierar och stödjer arbetet med tidskriften. Det blir särskilt påtagligt i tider då andra tidskrifter med liknande ambitioner möter utmaningar i samband med indragna stöd till nationellt orienterade tidskrifter.

I detta nummer samlas fyra vetenskapliga, refereegranskade artiklar och en essä som redaktionsgranskats. Först ut är Katina Thelin och Sandra Lunds artikel ”Rektorers rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt”. I artikeln kartläggs och beskrivs det kunskapsläge som säger att rektorer ofta byter arbetsplats i Sverige. Översikten omfattar litteratur som publicerats av forskare och svenska myndigheter under det senaste decenniet. I översikten konstateras att det finns en del kunskap om orsaker till rektorers rörlighet, medan kunskapen om dess konsekvenser för skolpraktiken är bekymmersamt låg.

Mimmi Norgren Hanssons artikel ”Den partiska omsorgen i elevrelationer” tar oss in i klassrummets dynamik där omsorg träder fram i elevers inbördes kamratrelationer. Syftet är att bidra till förståelse för samspel i klassrummet. Artikeln lämnar, jämte de empiriska resultaten, också ett bidrag till frågan om hur en moralfilosofisk debatt om partiskhet kan vara relevant för skolan.

Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås och Gunn Helene Engelsrud tar oss vidare i relationella terrängar i artikeln ”Kroppsovingsläreres credo - deras reflektioner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt”. Här undersöks hur erfarna lärare inom idrott och hälsa, som genomgår en nationellt initierad fortbildningsinsats, skriver fram sitt pedagogiska credo. Texter från 12 informanter har tolkats i ljuset av van Manens begrepp pedagogiska takt.

Lärares möjligheter att utvecklas vidare i sin profession utvecklas vidare i Josefina Eliaso Magnusson och Per Nordéns artikel ”Uppdrag forskningscirkel: Ett ULF-projekt på landsbygden”. I artikeln presenteras en studie av såväl lärare som forskares erfarenheter av att delta i forskningscirkel och vilka kvalitéer som kan uppnås i denna typ av möten. Här finns potential till stärkt autonomi och emancipation.

Från lärares autonomi som professionella riktar vi blicken mot de samtida villkor under vilka lärare verkar. Sist ut i detta nummer finner vi Marit Nybelius problematiserande essä ”Medie- och informationskunnighet är mer än bara källkritik och tekniskt kunnande. Vilka behov är det som

behöver mötas och hur?”. I texten problematiseras källkritik i framför allt digitala medier i skolan. Två rapporter belyses: en från Skolinspektionen om undervisning i källkritik i samhällskunskapsämnet och en rapport från Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) där det framkommer att 15-åringarna har svårt att skilja mellan fakta och åsikter i de digitala medierna. Rapporterna relateras sedan till tidigare forskning om källkritisk undervisning i samhällskunskapsämnet och den medialiseringsprocess som pågår i samhället.

Vi önskar er alla inspirerande läsning!

SARA IRISDOTTER ALDENMYR

Professor i pedagogiskt arbete

Huvudredaktör

Rektorers rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i3.13201>

Katina Thelin & Sandra Lund

ABSTRACT

What do we know about principal turnover in Sweden? The purpose of this article is to map and describe the current state of knowledge related to principal turnover in Sweden. The review covers literature published by researchers and Swedish authorities during the past decade, and is structured thematically to answer three questions: 1) What is the level of principal turnover in Sweden? 2) What are the causes of principal turnover in Sweden? 3) What are the consequences, and strategies used for dealing with principal turnover in Sweden? Based on the results it is concluded that the state of knowledge relevant to this area of concern is remarkably weak.

Keywords: principal, principal turnover, school leadership, Sweden

KATINA THELIN

Fil.Dr. & universitetslektor

Institutionen för pedagogik didaktik & utbildningsstudier, Uppsala universitet & Institutionen för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet

Senior lecturer at the Department of Education, Uppsala university & the Department of Education, Mid Sweden University

E-post: katina.thelin@edu.uu.se

SANDRA LUND

Fil.Dr. & universitetsadjunkt

Institutionen för utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet

Lecturer at the Department of Education, Mid Sweden University

E-post: sandra.lund@miun.se

INTRODUKTION

Rörligheten på den svenska arbetsmarknaden är stor (Andersson & Tegsjö, 2016; Flodberg, 2018). Det gäller även utbildningssektorn, där rektorer utgör en av de yrkesgrupper vilkas rörelsemönster ofta har uppmärksamats och diskuterats i media. Med rubriker som ”Omsättningen på rektorer drabbar eleverna” (Gavelin, 2019), ”Rektorer flyr sina jobb” (Wallberg, 2007) och ”Rektor – jobbet ingen vill ha” (Chefakademin, 2012) har mediernas rapportering om rektorers rörlighet fått karaktären av larmrapporter. På det sättet har det offentliga samtalet om denna rörlighet kommit att ge näring åt och samtidigt utgöra en del av det krisnarrativ som omger svensk skola idag. I anslutning till de generella problembeskrivningar som figurerar i media är det också möjligt att urskilja förslag till lösningar. Till de kanske allra vanligaste lösningarna hör den som handlar om ökat lärande och professionalisering. I en artikel med rubriken ”Så ska rektorsflytten hejdas” (Söderberg, 2021) som publicerades i Lärarförbundets tidskrift, *Chef och Ledarskap*, lyfts till exempel det nationella professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare (Prop.2022/23:54) som regeringen föreslagit, fram som viktig för att minska rörligheten. Andra (t.ex. Nilzon, 2019) har istället uppmanat staten att kliva in och ta över ansvaret för skolans finansiering med motiveringen att det skulle ge skolorna bättre förutsättningar att aktivt arbeta med de problem som rörligheten utgör eller möjligen är ett symptom på. Frågan är vilket eller vilka problem detta i så fall skulle vara lösningen på, och vilken kunskap de olika lösningarna vilar på.

I den här artikeln riktas uppmärksamheten mot den kunskap som formar och formats av diskussionen om rektorers mer eller mindre frekventa byten av arbetsplats. Med utgångspunkt i några av de teman som kan urskiljas i tidigare internationell forskning presenteras resultatet av en litteraturgenomgång, vilken genomförts i syfte att ge en samlad bild av den kunskap om svenska rektorers byten av arbetsplats. I återstoden av denna text kommer vi att använda begreppet *rörlighet* som beteckning för det som sker när en rektor lämnar sin arbetsplats för att inte återvända året därpå (jfr. *principal turnover* i Rangel, 2018; Donley et al., 2020).

BAKGRUND

Även om det finns mätningar (t.ex. OECD, 2013) som tyder på att svenska rektorer byter arbetsplats oftare än vad som är fallet i merparten av de länder som Sverige återkommande jämför sig med, är inte oron över rörligheten unik för den svenska kontexten, tvärtom. I det vidare internationella sammanhanget är intresset för fenomenet stort, och det som vi i den här artikeln har valt att kalla *rektorers rörlighet* utgör idag ett snabbt växande kunskapsfält (Rangel, 2018). Merparten av de texter som publicerats inom området bygger emellertid på studier genomförda i amerikansk kontext, vilket återspeglar sig i de forskningsöversikter (t.ex. Donley et al., 2020; Levin & Bradley, 2019; Rangel, 2018) som hittills har producerats i syfte att ge en samlad bild av det aktuella kunskapsläget.

Många av de studier som refereras i dessa översikter har fokuserat på rörlighetens *orsaker* (t.ex. Béteille et al., 2012; Loeb et al., 2010; Miller, 2013; Ronfeldt et al., 2013) i olika kontexter, och ett brett spektrum av faktorer med bäring på frågan om varför rektorer byter arbetsplats har framkommit genom sådan forskning. Dessa faktorer har av Rangel (2018) delats in i fyra huvudgrupper. I den första gruppen ingår faktorer som har med rektor som individ att göra. Till dessa hör sådant som rektors kön, etnicitet, ålder, erfarenhet och utbildning. I den andra gruppen ingår faktorer som har med den enskilda skolan att göra. Hit hör sådant som skolans storlek och geografiska läge samt elevgruppens sammansättning och behov. I den tredje gruppen ingår faktorer

som på olika sätt villkorar rektorers arbete, såsom graden av autonomi och möjligheten till samarbete och avancemang. I den fjärde gruppen ingår slutligen faktorer som är relaterade till områdets eller huvudmannens policy, lönenivå, budget samt möjlighet att anställa och avskeda lärare. Gemensamt för samtliga faktorer är att de samvarierar, positivt eller negativt, med det som vi i den här artikeln refererar till som rektorers rörlighet. Hur de gör det är emellertid någonting som varierar mellan studier, vilket gör den samlade kunskapen om rörlighetens orsaker osäker (Rangel, 2018). Till det som trots allt är möjligt att säga med viss säkerhet är att skolans prestationer, regler för ansvarsutkrävande och möjligheten till professionell utveckling har betydelse för rörligheten (Rangel, 2018). Utöver ovanstående pekar Donley et al. (2020) ut skolans ekonomi och arbetsmiljö som särskilt viktiga i sammanhanget. Liknande slutsatser dras av Levin och Bradley (2019) i en rapport baserad på 35 större studier av rektorers rörlighet. I den pekas fem faktorer med särskilt högt förklaringsvärde ut, nämligen: otillräcklig utbildning och kompetensutveckling, dåliga arbetsvillkor, låga löner, oklara beslutsvägar, samt hög grad av ansvarsskyldighet (Levin & Bradley, 2019). Utifrån sina analyser konstaterar Levin och Bradley (2019) att rörligheten generellt sett är större i skolor som i jämförelse med andra har en högre andel elever från familjer med låg inkomst, elever med utländsk bakgrund och elever med låga studieresultat. Sammantaget visar de studier som genomförts att förklaringsvärdet inte i första hand ligger hos den enskilda rektorn utan i de verksamheter som producerar dessa byten genom att stöta bort (push) respektive locka till sig (pull) rektorer (Heffernan, 2021).

Vid sidan om den forskning som fokuserar rörlighetens orsaker, finns sådan som syftar till kunskap om dess *konsekvenser*, eller effekter. Även denna forskning sammanfattas i tidigare nämnda forskningsöversikter (Donley, 2020; Levin & Bradley, 2019; Rangel, 2018). Resultatet från de studier som genomförts kan delas upp och beskrivas på tre olika nivåer: individnivå, skolenhetsnivå och huvudmannan- eller områdesnivå (district level). På individnivå görs ibland en skillnad mellan de effekter som är förknippade med ofrivillig avgång, det vill säga när rektor tvingas lämna sin arbetsplats mot sin vilja, och de som är förknippade med frivillig avgång (Heffernan, 2021; Simon & Gibson, 2019). Vid ofrivillig avgång är rörligheten ofta associerad med negativa känslor och stress, vilket i sin tur får betydelse för individens privatliv och självbild samt det fortsatta arbetslivet (Simon & Gibson, 2019). Sådana effekter är mindre vanliga vid frivillig avgång även om de förekommer (Heffernan, 2021). På skolnivå är rektorsrörligheten ofta förknippad med sjunkande elevprestationer (t.ex. Bartanen et al., 2019; Béteille et al., 2012; Mascall & Leithwood, 2010; Miller, 2013), och störningar i pågående undervisnings- och skolutvecklingsprocesser (Pietsch et al., 2020; Wills, 2016). På huvudmannanivå handlar det främst om de ökade kostnader som uppkommer när nya rektorer ska anställas och utbildas (Gates et al., 2006; Superville, 2014). När det gäller forskning om de strategier som används för att begränsa rörligheten och dess negativa effekter, konstaterar Donley et al. (2020) att den framförallt utgörs av deskriptiva studier. Trots att detta medför vissa svårigheter när det gäller att dra slutsatser om vad som har betydelse när det kommer till att begränsa rörligheten, menar de att forskningen har bidragit till synliggörandet av ett antal övergripande strategier. Dessa handlar om kontinuerligt stöd till rektorer genom coaching eller mentorskap, om lokalt anpassade evidensbaserade kompetensutvecklingsprogram, och om medveten rekrytering och introduktion av nya rektorer (Donley et al., 2020. Se även Herman et al., 2017; Levin & Bradley, 2019).

Som framgått av ovanstående redogörelse är intresset för frågan om rektorers rörlighet stort, och antalet studier som producerats inom området omfattande åtminstone om man ser till det vidare

internationella kunskapsfältet. I Sverige har den vetenskapliga kunskapsproduktionen varit mera blygsam, och det saknas helt översikter som ger en samlad bild av det nationella kunskapsläget. Denna artikel avser att bidra med en sådan bild.

SYFTE

Syftet med denna artikel är att översiktligt redogöra för och diskutera den kunskap om rektorers rörlighet som producerats i den svenska kontexten under de senaste tio åren, från 2012 till 2022. Med detta syfte och redan befintlig internationell forskning som utgångspunkt har tre forskningsfrågor formulerats:

1. Hur omfattande är rörligheten bland svenska rektorer?
2. Vilka är orsakerna till rörligheten bland svenska rektorer?
3. Vilka är konsekvenserna av rörligheten bland svenska rektorer och hur hanteras dessa av olika aktörer i den svenska kontexten?

AVGRÄNSNINGAR OCH VAL AV BEGREPP

Sättet att avgränsa och benämna det vi i den här artikeln har valt att kalla rektorers rörlighet, varierar i texter där fenomenet behandlas. Beroende på om analysenheten är den enskilda rektorn eller organisationen och beroende på om referenspunkten är stabilitet eller förändring görs olika typer av mätningar för att fastställa rörlighetens omfattning (Rangel, 2018). Dessa bildar i sin tur grund för de undersökningar som forskare och myndigheter genomför i syfte att förstå orsakerna till, konsekvenserna av och möjligheten att bättre hantera rörligheten. Referenspunkten och de mätningar som görs har också viss betydelse när det kommer till valet av begrepp. När stabiliteten står i fokus blir det relevant att mäta den tid som rektor stannar på en och samma skola (Rangel, 2018). Ett begrepp som ofta används när det handlar om ett skolsystem, ett område eller en enskild skolas möjlighet och förmåga att behålla de rektorer som redan finns är *retention* (jfr. Donley, et al., 2020).

I studier som fokuserar det som förändras riktas uppmärksamheten istället mot rektorers rörelsemönster inom och eventuellt också ut ur utbildningssystemet (Rangel, 2018). Sättet att begreppsligt hantera dessa rörelsemönster varierar om man ser till det som skrivits om fenomenet i den engelskspråkiga kontexten. Till de vanligare begreppen hör *turnover*, *mobility* och *attrition* (Donley, 2020; Rangel, 2018). Måtten på denna rörlighet liknar ofta de som används för att mäta stabilitet med utgångspunkt i antalet år på en och samma skola, alternativt antalet år på skolan i relation till rektors totala antal år i yrket när det är rektor som utgör analysenheten. Mått som anger antalet byten, eller det genomsnittliga antalet byten, är vanligare när rörligheten i olika skolor eller kommuner jämförs med varandra (se t.ex. Thelin, 2020). I den här artikeln används begreppet *rörlighet* som ett svenskt samlingsbegrepp för dessa variationer vars utgångspunkt är förändring. Detta sätt att hantera begreppet ligger i linje med vad som av Rangel (2018) beskrivs som det allra enklaste sättet att definiera *principal turnover* med hänvisning till det som sker när en rektor lämnar sin arbetsplats för att inte återvända året därpå (se även Donley et al., 2020).

METOD

Den kunskapsöversikt som utgör studiens resultat bygger på systematiska sökningar (Booth et al., 2022) i forskningsdatabaserna Education Source, Web of sciences och Business Source. Sökningarna i dessa databaser genomfördes i sex steg. Först gjordes sökningar på *skola* (school) i kombination med olika engelska ord för *rektor* (principal* eller headmaster eller vice-chancellor). Sökningarna begränsades till titlar/titles (TI), abstracts (AB), nyckelord/keywords (KW) och sammanfattningar/summary (SU). Därefter gjordes motsvarande sökningar på engelska termer för *rörlighet* (turnover eller retention¹ eller attrition eller mobility). I nästa steg skapades fyra sökblock med koppling till fyra innehållskategorier som skapats med utgångspunkt i tidigare internationell forskning (Rangel, 2018; Donley et al., 2020): *omfattning* (incidence eller scope eller measure), *orsaker* (cause eller reason eller wherefores), *konsekvenser* (consequences eller effects eller outcome) och *hantering* (workarounds eller strategies). Avslutningsvis kombinerades de olika sökningarna, för att sedan begränsas till engelskspråkiga texter publicerade under den senaste tioårsperioden (Bilaga 1).

Denna avslutande slutsökningen genomfördes den 18 mars 2022 och gav sammanlagt upphov till 308 sökträffar. Av dessa återkom flera i mer än en av databaserna. När alla dubletter plockats bort återstod totalt 185 unika träffar. Av dessa var åtta förankrade i den svenska kontexten. Efter en närmare granskning av dessa publikationer kunde sex uteslutas sedan det visat sig att rörligheten inte utgjorde studiens primära kunskapsobjekt. Sökningen i de tre databaserna resulterade alltså i två publikationer: Arvidsson et al. (2021) och Thelin (2020).

För att inte missa relevanta svenska studier gjordes kompletterande sökningar i Swepub, Libris och Diva och Google Scholar. I samband med dessa sökningar utökades sökningarna till att omfatta även myndighetstexter och utredningar. Valet att bredda sökningen med s.k. grå litteratur har sin grund i det ringa antal träffar som genererades i första omgångens sökningar. Eftersom myndighetsrapporter och utredningar kan vara svåra att få fram via sökningar på myndigheternas egna webbplatser, men ofta går att hitta via Libris, inkluderades söktermerna ”skolverket”, ”skolinspektionen” och ”sou” (för statliga utredningar) i de kompletterande sökningar som gjordes i just denna databas (Bilaga 2). Resultatet av de kompletterande sökningarna hanterades på samma sätt som resultatet av de sökningar som tidigare beskrivits. När samtliga träffar hade granskats återstod sex unika träffar (Lundmark et al., 2020; Skolinspektionen, 2019; Skolverket, 2015, 2016, 2020; Thelin, 2019) utöver de som redan påträffats i den första sökomgången.

Sammantaget gav sökningarna upphov till de åtta texter som utgör underlaget för denna kunskapsöversikt. Av dessa är två att betrakta som vetenskapliga publikationer (Arvidsson et al., 2021; Thelin, 2020). Övriga utgör s.k. grå litteratur. I den senare av dessa båda kategorier ingår en forskningsrapport (Lundmark et al., 2020), en sammanställning av en enkätundersökning genomförd av en forskare (Thelin, 2019) och fyra myndighetsrapporter (Skolinspektionen, 2019; Skolverket, 2015, 2016, 2020). Texterna klassificerades med utgångspunkt i tidigare internationell forskning för att möjliggöra en kallad subgruppsanalys (Booth et al., 2022). Klassificeringen följer den som återkommande använts i internationella översikter för att skilja mellan olika, för kunskapsområdet relevanta, kunskapsobjekt. Till dessa hör 1) rörlighetens omfattning, 2) rörlighetens orsaker, och 3) rörlighetens konsekvenser (eller effekter) och hanteringen av dessa. Det samlade resultatet av genomförda sökningar och klassificeringar presenteras översiktligt i Tabell 1 nedan.

Tabell 1 Resultatet av de sökningar som genomförts inom ramen för denna kunskapsöversikt.

Referens	Typ av publikation	Kunskapsobjekt
Arvidsson, I., Leo, U., Oudin, A., Nilsson, K., Håkansson, C., Österberg, K. & Persson, R. (2021). Should I stay or should I go? Associations between occupational factors, signs of exhaustion and the intention to change workplace among Swedish principals. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i> , 18(10), 1–20.	Vetenskaplig artikel	Rörlighetens orsaker
Lundmark, M., Halvarsson Lundkvist, A. & Öhman Sandberg, A. (september 2020). <i>Skolpersonalens rörlighet på arbetsmarknaden i Örebro kommun och län</i> . Örebro universitet.	Rapport	Rörlighetens omfattning och orsaker
Skolinspektionen (2019). <i>Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten. Utan spaning ingen aning</i> . (Tematisk kvalitetsgranskning 2019, Diarienummer 400–2018:7409).	Rapport	Rörlighetens konsekvenser och hanteringen av dessa
Skolverket (2015). <i>Svenska rektorers erfarenhet i nordiskt perspektiv. En analys av TALIS 2013</i> (Skolverkets aktuella analyser 2015).	Rapport	Rörlighetens omfattning
Skolverket (2016). <i>Beskrivande data 2015: Förskola, skola och vuxenutbildning</i> (Rapport 434). Skolverket		Rörlighetens omfattning
Skolverket (2020, 30 september). <i>Omsättning bland rektorer i grund- och gymnasieskolan</i> (PM, Diarienummer 5.1.1–2019:1485).	Rapport	Rörlighetens omfattning
Theelin, K. (2019). <i>Rektorers mobilitet: En enkätundersökning</i> .	Rapport	Rörlighetens omfattning och orsaker
Theelin, K. (2020). Principal Turnover: When is it a Problem and for Whom? Mapping Out Variations Within the Swedish Case. <i>Research in Educational Administration and Leadership</i> , 5(2), 417–452.	Vetenskaplig artikel	Rörlighetens omfattning

UNDERSÖKNINGENS BEGRÄNSNINGAR

Som alltid när en undersökning genomförs har den här undersökningen sina begränsningar. Till dessa hör valet av databaser och språk (svenska och engelska), samt sökningens begränsning till de senaste tio åren vilken bland annat medfört att den studie av rörligheten bland rektorer i femton Värmlandkommuner, som Ekholm et al. (2009) genomförde för femton år sedan faller utanför denna genomgång. Även valet att utesluta studier (t.ex. Blossing & Seiser, 2020; Lund, 2022) vars primära syfte varit ett annat än att bidra med kunskap om rektorers rörlighet men som ändå gjort det, påverkar den beskrivning av det aktuella kunskapsläget som utgör resultatet av föreliggande studie. Samtidigt har sådan kunskap begränsat värde när det gäller möjligheten att dra säkra slutsatser med relevans för det fenomen som står i fokus för denna artikel.

RESULTAT

I det följande presenteras den kunskap med relevans för svenska rektorers rörlighet som identifierade publikationer bidragit med. Utgångspunkten tas i de forskningsfrågor som väglett arbetet med studien. Det innebär att resultatredovisningen inleds med en genomgång av de texter som på olika sätt har bidragit till kunskapen om rörlighetens omfattning bland svenska rektor. I samband med denna genomgång presenteras också de viktigaste resultaten av de mätningar som genomförts. Därefter följer en genomgång av de texter som avser att förklara rörligheten, och en

redogörelse för de slutsatser som dragits beträffande dess orsaker i den svenska kontexten. Resultatredovisningen avslutas med motsvarande genomgång och redogörelse kopplat till frågan om rörlighetens konsekvenser och hanteringen av dessa i den svenska kontexten.

Rörlighetens omfattning

Resultatet av de sökningar som genomförts visar att frågan om rörlighetens omfattning är den som har rönt störst intresse bland de aktörer som bidragit med kunskap om svenska rektorers rörlighet. Av de åtta texter som utgör det totala sökresultatet bidrar sex (Lundmark et al., 2020; Skolverket, 2015, 2016, 2020; Thelin, 2019, 2020) till kunskapen om rörlighetens omfattning i den svenska kontexten.

En av de aktörer som intresserat sig för rektorers rörlighet är Skolverket. Under den senaste tioårsperioden har Skolverket vid två tillfällen publicerat rapporter (Skolverket, 2016, 2020) som innehåller uppgifter om rörlighetens storlek i den svenska kontexten. Underlaget för dessa bygger på den statistisk om pedagogisk personal som myndigheten årligen inhämtar från Statistiska centralbyrån. I rapporterna presenteras två olika mått på rörligheten (eller omsättningen som är det begrepp som Skolverket använder). Det ena anger hur stor andel av de svenska rektorerna som finns kvar i yrket från ett läsår till ett annat. Det andra anger hur stor andel som finns kvar på samma enhet. Av den mätning som genomfördes 2014/2015 (Skolverket, 2016) framgick att 80 procent av rektorerna fanns kvar i yrket och att 73 procent fanns kvar på samma enhet sedan föregående läsår, vilket ger en rörlighet på 27 procent. I rapporten jämförs rörligheten med den som uppmättes under läsåret 2012/2013 när motsvarande siffra var 29 procent, och den som uppmättes under läsåret 2011/2012 när den var 22 procent² (Skolverket, 2016). Förutom dessa generella mått på rörligheten innehåller rapporten från 2016 uppgifter om skillnader mellan olika skolformer och ägandeformer. Rörligheten var till exempel större bland grundskolans rektorer (25 procent) än bland gymnasieskolans (20 procent). Den var också större i kommunal verksamhet (31 procent) än i fristående verksamhet (11 procent) (Skolverket, 2016). I den senare rapporten (Skolverket, 2020) som bygger på mätningar genomförda under perioden 2014/2015 till 2019/2020 beskrivs rörligheten bland svenska rektorer med utgångspunkt i de mönster som träder fram när man ser till hur andelen rektorer som stannar kvar på en och samma skolenhet förändrats under den aktuella tidsperioden. Av de personer som var anställda som rektorer i grundskolan läsåret 2014/2015 var 71 procent kvar på samma skolenhet efter ett år, efter tre år hade andelen som var kvar reducerats till 37 procent och efter fem år var andelen som var kvar 21 procent (Skolverket, 2020). Bland rektorer med anställning i gymnasieskolan under samma tidsperiod var motsvarande siffror 70 procent efter ett år, 30 procent efter tre år och 26 procent efter fem år (Skolverket, 2020). Därtill visade mätningarna från 2019/2020 att 83 procent av grundskolans och 84 procent av gymnasieskolans rektorer varit rektorer även under föregående läsår (Skolverket, 2020), vilket relativt sätt är något flera än när motsvarande mätning genomfördes fem år tidigare.

Utöver den återkommande rapporteringen av rörlighetens omfattning i den svenska kontexten har myndigheten i en rapport (Skolverket, 2015), baserad på den av OECD organiserade enkätundersökningen TALIS (The Teaching and Learning International Survey) (se OECD, 2013), beskrivit hur den svenska rörligheten förhåller sig till andra nordiska länders. I de jämförelser som gjorts har uppmärksamheten riktats mot rektorernas erfarenhet och hur den samvarierar med rörligheten i dessa länder. För att underlätta jämförelsen delades svenska, danska, finska, isländska och norska rektorer in i två grupper: *mindre* respektive *mera* erfarna. I gruppen *mindre erfarna*

placerades de rektorer som uppgett att de varit i yrket i upp till tre år. I gruppen *mer erfarna* placerades de som uppgett att de varit i yrket i mer än tre år. När de båda grupperna jämfördes med varandra konstaterades att den förra var den större i samtliga nordiska länder. Andelen mer erfarna rektorer var större än andelen mindre erfarna. För Sveriges del handlade det om tre fjärdedelar (75 procent) av de svarande. En fjärdedel (25 procent) av de svenska rektorerna ingick i gruppen mindre erfarna rektorer. Den senare gruppen var större än sin danska och finska motsvarighet, marginellt större än den isländska och något mindre än den norska. Utifrån dessa jämförelser drogs slutsatsen att svenska rektorer över lag är mindre erfarna än sina danska och finska kollegor, men ungefär lika eller något mera erfarna än kollegorna i Island och Norge (Skolverket, 2015).

Vid sidan om Skolverkets rapportering har frågan om rörlighetens omfattning i den svenska kontexten uppmärksammats i en vetenskaplig studie (Thelin, 2020) och i en forskningsrapport (Lundmark et al., 2020). Resultat med relevans för rörlighetens omfattning återfinns också i mindre rapport som sammanställts av Thelin (2019).

I Thelins artikel (Thelin, 2020), som i likhet med ett par av de rapporter som refererats ovan bygger på data hämtade från Statistiska centralbyrån (SCB), kvalificeras och nyanseras bilden av den omfattande rörligheten bland svenska rektorer. Utöver de skillnader mellan huvudmannaskap och skolform som tidigare undersökningar (Skolverket, 2015, 2016, 2020) redan påvisat, visade studien påfallande skillnader mellan kommuner och mellan kommuntyper (storstad, tätort, landsbygd och glesbygd). I de jämförelser som gjordes uppmärksammades särskilt lands- och glesbygdskommunerna eftersom de stack ut på ett sätt som gav upphov till frågor. Om landsbygdskommunerna stack ut genom att vara överrepresenterade i gruppen av extremer (det vill säga de förekom oftare på båda sidor om den övre och nedre tionde percentilen än andra typer av kommuner), så stack glesbygdskommunerna ut genom att uppvisa betydligt mindre variationer sinsemellan än alla andra typer av kommuner. Utöver dessa skillnader mellan de olika kommuntyperna visade studien att den genomsnittliga rektorn hade gjort färre än ett skolbyte och arbetat cirka sex eller sju år i samma kommun, beroende på ålder, kön och när han eller hon var aktiv (det vill säga registrerad) under perioden 1980–2017. En liten trend mot ökad rörlighet kunde skönjas i de data som samlades in under den uppmätta perioden (Thelin, 2020). Utöver dessa resultat rymmer artikeln referenser till lokal statistik³ som visat hur rörligheten varierar mellan olika skolor belägna i en svensk kommun som medverkat i en enkätundersökning (Thelin, 2019) genomförd 2018. I den aktuella kommunen fanns vid tiden för undersökningen skolor som hade haft en och samma rektor under en lång tid (27 år som mest). Där fanns också skolor som haft många byten. Den skola som uppvisade den allra största rörligheten hade haft så många som tio byten under en femtonårsperiod.

Även Lundmark et al. (2020) har intresserat sig för de mönster som framträder när resultatet av olika mätningar jämförs med varandra. I sin studie av ”skolpersonalens rörlighet på arbetsmarknaden i Örebro kommun och län” (Lundmark et al., 2020), som också den bygger på registerdata som inhämtats från SCB, jämfördes rörligheten i Örebro kommun och län med den som uppmätts i andra storleksmässigt jämförbara mellansvenska kommuner och län. Studien visade att den samlade personalrörligheten varken var större eller mindre än den som vid samma tidpunkter (2014 och 2017) uppmätts i andra kommuner som storleksmässigt liknar Örebro. Däremot varierade rörligheten ”relativt mycket” (Lundmark et al., 2020, s. 34) när enskilda arbetsplatser jämfördes med varandra. När olika personalkategorier jämfördes med varandra drogs slutsatsen att den som arbetar

inom grundskolan och har en ledande position är ”mer benägen att byta till andra skolor” (Lundmark et al., 2020, s. 35). än den som inte har en ledande position. Detta mönster var inte framträdande ”på samma sätt inom förskolan” (Lundmark et al., 2020, s. 35).

Till skillnad från de mätningar vilkas resultat rapporterats ovan, bygger den enkätundersökning riktad till rektorer i en icke namngiven kommun som Thelin (2019) genomfört och sammanställt, på rektorers egna uppgifter om hur länge de varit verksamma i yrket och på den enhet där de verkade vid tiden för undersökningen. Utifrån svaren från de 97 (av totalt 147) rektorer och biträdande rektorer som deltog i undersökningen konstaterades att merparten (88 procent) hade arbetat upp till sex år på den enhet där de hade sin anställning när enkätundersökningen genomfördes. Ungefär hälften (53 procent) hade dessutom mindre än sju års erfarenhet inom yrket. Även om de som i sina svar uppgett att de varit på arbetsplatsen sju år eller mer var förhållandevis få, fanns det de som varit på posten betydligt längre (i enstaka fall mer än 30 år).

Gemensamt för de studier som Thelin (2019, 2020) och Lundmark et al. (2020) genomfört är att de på olika sätt bidrar till kunskapen om hur rörligheten varierar i den svenska kontexten.

Rörlighetens orsaker

Av de åtta texter som utgör det totala sökresultatet bidrar tre (Arvidsson et al., 2021; Lundmark et al., 2020; Thelin, 2019) till kunskapen om rörlighetens orsaker.

I en vetenskaplig artikel baserad på kvantitativa data inhämtade via en enkätundersökning bidrar Arvidsson et al. (2021) med kunskap om arbetsmiljöns betydelse för rörligheten. Undersökningen genomfördes vid två tillfällen, 2018 och 2019, och omfattade 984 respektive 884 svar från rektorer i 277 av landets 290 kommuner. Utifrån resultat av de kvantitativa tvärsnittsanalyser (cross-sectional analysis) som genomfördes inom ramen för den aktuella studien drogs slutsatsen att rörligheten, åtminstone delvis, låter sig förklaras med hänvisning till rektorers arbetsmiljö och den stress som rektorer upplever på arbetet (Arvidsson et al., 2021).

I övriga två rapporter (Lundmark et al., 2020 och Thelin, 2019) är kunskapsanspråken och de faktiska kunskapsbidragen mera begränsade, eftersom underlaget för de slutsatser som dras är mera begränsat, geografiskt såväl som numerärt. Samtidigt öppnar de kvalitativa data som Lundmark et al. (2020) och i viss mån även Thelin (2019) samlat in och analyserat upp för möjligheten att fånga och beskriva även andra förklaringsmodeller än de som är kopplade till arbetsbelastning och stress. Till de faktorer som synliggörs i dessa studier hör möjligheten till personlig utveckling och karriär, och i viss mån också lön (Lundmark et al., 2020; Thelin, 2019), även om lönen inte i någon av studierna framstår som avgörande för valet att stanna kvar eller byta arbetsplats.

Rörlighetens konsekvenser och hantering

Endast en av de publikationer som identifierats med hjälp av genomförda sökningar behandlar frågor som har att göra med rörlighetens konsekvenser och hanteringen av dessa i den svenska kontexten. I rapporten (Skolinspektionen, 2019) som bygger på Skolinspektionens granskning av 20 huvudmän, beskrivs upplevda effekter på skolor med stor omsättning i termer av avstannade skolutvecklingsprocesser, svårigheter att upprätthålla goda strukturer och gemensamma förhållningssätt samt bristfällig uppföljning och bedömning av elevers kunskaper och resultat (Skolinspektionen, 2019). Därtill presenteras de åtgärder som huvudmännen vidtagit för att komma

till rätta med dessa problem. Till dessa hör genomtänkt och individanpassat stöd till nya rektorer, organisatoriskt minne och ledningsgrupper med team-tänk, administrativ avlastning för att ge utrymme för rektor att fokusera på kärnuppdraget samt en väl fungerande styrkedja och en pågående dialog mellan olika nivåer i verksamheten (Skolinspektionen, 2019). Beroende på huvudmännens sätt att hantera rörligheten delades huvudmännen in i två grupper: proaktiva respektive reaktiva. Till den förra räknades de som följde upp och analyserade rörligheten för att kunna vidta behovsanpassade och ändamålsenliga åtgärder. Till den senare räknades de som inte tidigare gjort detta. Därtill konstaterades att det i båda grupperna var förhållandevis vanligt att huvudmännens agerande utgick från generella antaganden, snarare än en analys av de faktiska konsekvenserna av rörligheten (Skolinspektionen, 2019).

Sammanfattning

Resultatet av den genomgång som gjorts ovan kan översiktligt sammanfattas i följande slutsatser med relevans för kunskapen om svenska rektorers rörlighet avseende dess omfattning, orsaker, konsekvenser och hantering:

- Den genomsnittliga rörligheten ligger någonstans kring 20 procent, men variationen är förhållandevis stor om man ser till landets kommuner och skolor.
- Orsakerna till rörligheten återfinns framförallt i rektorernas arbetsmiljö, där arbetsbelastning, möjlighet till personlig utveckling och i viss mån även lönens storlek har betydelse.
- I verksamheter som präglas av stor rörlighet upplevs den bristande kontinuiteten i ledarskapet som ett hinder i arbetet med att utveckla och upprätthålla kvaliteten i de processer som verksamheten är beroende av för sina resultat.
- Beredskapen att arbeta förebyggande och åtgärdande med de utmaningar som förknippas med rörligheten skiljer sig åt mellan olika huvudmän.

Grunden för de slutsatser som redovisats ovan varierar emellertid stort, eftersom det finns stora skillnader mellan de texter som omfattas av denna genomgång. Skillnaderna återspeglas i de kunskapsanspråk som formulerats, och i sättet på vilket olika aspekter av rörligheten studerats. Av åtta identifierade texter är endast två att betrakta som vetenskapliga publikationer i den bemärkelsen att de har genomgått en vetenskaplig granskning (peer review). Övriga är rapporter, varav fyra är publicerade av en myndighet.

DISKUSSION

Trots att forskningen kring svenska rektors rörlighet är begränsad har vi idag, tack vare de mätningar som Skolverket återkommande genomfört i syfte att fastställa rörlighetens omfattning, en relativt god bild av hur ofta svenska rektorer byter arbetsplats. Vi har också viss kunskap om varför de gör det, även om de förklaringsmodeller som Arvidsson et al. (2021) erbjuder är begränsade till faktorer som är möjliga att urskilja i rektorernas arbetsmiljö. Vad som lockar svenska rektorer att söka sig till andra tjänster och arbetsplatser vet vi mindre om, och om förhållandet mellan det som i den internationella forskningen benämns push-and pull-factors (Heffernan, 2021) vet vi fortfarande mycket lite. Detsamma kan sägas om betydelsen av den distinktion mellan frivillig och ofrivillig avgång (Simon & Gibson, 2019) som ibland har använts i studier av rektorers rörlighet utanför den svenska kontexten. Möjligheten att berika den redan befintliga kunskapen om rörlighetens orsaker är med andra ord stor.

Om kunskapen kring orsakerna till svenska rektorers rörlighet är begränsad, så lyser den som handlar om dess konsekvenser i den svenska kontexten nästan helt med sin frånvaro. Här menar vi att behovet av ytterligare forskning är skriande stort. Utgångspunkten för den forskning som efterlyses kan med fördel tas i redan befintlig internationellt producerad kunskap, vilken bland annat har påvisat negativa effekter på elevers prestationer (Bartanen et al., 2019; Béteille et al., 2012; Mascall & Leithwood, 2010; Miller, 2013. Se även Donley et al., 2020; Rangel, 2018), och pågående utvecklingsprocesser (Pietsch et al., 2020; Wills, 2016). Samtidigt finns det anledning att påpeka att merparten av de (företrädesvis negativa) konsekvenser av rektorers rörlighet som påvisats i dessa studier är att betrakta som ”downstream effects”, det vill säga de föregås av en händelse eller en serie av händelser, som kan kopplas till rektorsbytet. Vilka dessa händelser är vet vi idag lite om, eftersom de förändringar som uppstår i skolans praktiker i samband med ett rektorsbyte inte har rönt någon större uppmärksamhet i den forskning som bedrivits. Bristen på studier som visar vad som händer i skolans praktiker i samband med ett rektorsbyte är problematisk eftersom det inte är rörligheten i sig som är problemet, utan snarare den diskontinuitet som rörligheten skapar (Fullan, 2004) i organisationen, och hur den i sin tur påverkar de olika praktiker som skolorna är beroende av för sin kvalitet och sina resultat. Även kunskapen om hur rörligheten hanteras av olika aktörer och på olika nivåer i utbildningssystemet är långt ifrån tillräcklig för att det ska vara möjligt att dra några säkra slutsatser om vilka åtgärder som är mera ändamålsenliga än andra när det gäller hanteringen av de problem som rörligheten medför. För att det ska vara möjligt att värdera de lösningsförslag som figurerar i det offentliga, politiska och mediala samtalet behöver vi alltså veta mer om vad som händer i den lokala skolans praktiker när en rektor slutar och en annan börjar. Utan kunskap om när och för vem rörligheten är ett problem (Thelin, 2020), eller en möjlighet, är det svårt att utveckla adekvata strategier.

KONKLUSION

Syftet med den studie vars resultat presenterats ovan har varit att översiktligt redogöra för och diskutera den kunskap om rektorers rörlighet som producerats i den svenska kontexten. När arbetet är slutfört kan vi konstatera att kunskapen inom detta område är begränsad. Det ringa antalet studier utgör emellertid ett resultat sig, eftersom det tydligt påvisar behovet av ytterligare forskning. Ett annat viktigt resultat är kopplat till objektet för de studier som har genomförts. Genom att klassificera de identifierade texterna med utgångspunkt i det primära kunskapsobjektet har vi kunnat konstatera att det framförallt är frågan om rörlighetens *omfattning* som varit föremål för empiriska undersökningar i den svenska kontexten. Av de åtta texter som utgjorde det totala sökresultatet har sex bidragit med kunskap om just detta. Att merparten av de studier som genomförts behandlar rörlighetens omfattning förefaller emellertid rimligt. När det saknas vetenskapligt uppbyggd kunskap om ett visst fenomen, ligger det nära till hands att börja med att empiriskt undersöka och beskriva fenomenets utbredning. Ett naturligt nästa steg blir att försöka förklara fenomenet genom att identifiera och beskriva dess *orsaker*. Resultatet av den här studien visar att detta nästa steg i arbetet har påbörjats. Av de åtta texter som utgjorde denna studies totala sökresultat, var tre baserade på studier av rörlighetens orsaker. Endast en av texterna behandlade *konsekvenserna* av rörligheten, och sättet på vilket den hanteras i verksamheter med stor rörlighet.

Mot bakgrund av ovanstående drar vi slutsatsen att svenska rektorers rörlighet är ett kunskapsområde som ännu är i sin linda och att mycket återstår att göra innan de lösningsförslag som figurerar i det offentliga samtalet om rörligheten i svensk skola kan kvalificeras. Vi vet helt

enkelt för lite om rörlighetens konsekvenser för att kunna avgöra när och för vem eller vilka den är ett problem – eller en möjlighet. Detsamma gäller dess orsaker, även om vi har kommit en liten bit på vägen när det gäller kartläggningen och förståelsen av dessa.

Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to author 1

Acknowledgement

Samtliga sökningar genomfördes med stöd av Uppsala universitetsbibliotek.

REFERENSER

- Andersson, J & Tegsjö, B. (1 december 2016). En rörlig arbetsmarknad – dynamiken bland jobb, individer och företag. *Fokus på näringsliv och arbetsmarknad*. Statistiska centralbyrån. <https://www.scb.se/contentassets/b1ae4493ffd1404987a4d32cbf213ae5/en-rorlig-arbetsmarknad--dynamiken-bland-jobb-individer-och-foretag.pdf>
- Arvidsson, I., Leo, U., Oudin, A., Nilsson, K., Håkansson, C., Österberg, K., & Persson, R. (2021). Should I stay or should I go? Associations between occupational factors, signs of exhaustion and the intention to change workplace among Swedish principals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 1–20. <http://doi.org/10.3390/ijerph18105376>
- Bartanen, B., Grissom, J. A., & Rogers, L. K. (2019). The Impacts of Principal Turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350–374. <https://doi.org/10.3102/0162373719855044>
- Béteille, T., Kalogrides, D. & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904–919. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.03.003>
- Blossing, U. & Seiser, A. F. (2020). Actions and practice architectures for realising sustainable development by restructuring school organisations. *Forskning og forandring*, 3(2), 69–88. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2457>
- Booth, A., Papaioannou, D., & Sutton, A. (2022). *Systematic approaches to a successful literature review*. Sage.
- Chefakademin (3 mars 2021). Rektor – jobbet ingen vill ha. *Chef*. <https://chef.se/rektor-jobbet-ingen-vill-ha/#:~:text=Motstridiga%20krav%20och%20otillr%C3%A4ckligt%20st%C3%B6d,0%2C6%20s%C3%B6kande%20per%20rektorstj%C3%A4nst>
- Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2020). *Principal retention overview*. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-principal-retention>
- Ekholm, E., Groth, E. & Lindvall, K. (2009). *Skolledare i Sverige: Varför slutar de och vilka tillsätts?* Karlstads Universitet.
- Flodberg, C. (20 september 2018). Vilka byter arbete och är lönepremien för att byta arbete konjunktorellt normal? *Sveriges riksbank. Ekonomiska kommentarer*, 10. <https://www.riksbank.se/globalassets/media/rapporter/ekonomiska-kommentarer/svenska/2018/vilka-byter-arbete-och-ar-lonepremiem-for-att-byta-arbete-konjunktorellt-normal.pdf>
- Fullan, M. (2004). *Leadership & Sustainability: System thinkers in Action*. Corwin Press.
- Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibañez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B. & Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25(3), 289–302. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.01.008>
- Gavelin, A-C. (19 november 2019). Omsättningen på rektorer drabbar eleverna. *Dagens samhälle* <https://www.dagensamhalle.se/opinion/debatt/omsattningen-pa-rektorer-drabbar-eleverna/>
- Heffernan, A. (2021). Retaining Australia’s school leaders in ‘challenging’ contexts: The importance of personal relationships in principal turnover decisions, *International Journal of Educational Research*, 105, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101716>
- Herman, R., Gates, S. M., Arifkhanova, A., Barrett, M., Bega, A., Chavez-Herrerias, E. R., Wrabel, S. L. (2017). *School leadership interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence review*. RAND Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR1500/RR1550-

3/RAND_RR1550-3.pdf

- Levin, S. & Bradley, K. (2019). *Understanding and addressing principal turnover. A review of the research*. NASSP. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/NASSP_LPI_Principal_Turnover_Research_Review_REPORT.pdf
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal Preferences and the Uneven Distribution of Principals Across Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205–229. <https://doi.org/10.3102/0162373710369833>
- Lund, S. (2022). The geographic periphery as architecture for leadership practice with Swedish primary school principals: a peripatetic leading practice. *International journal of leadership in education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2027526>
- Lundmark, M., Halvarsson Lundkvist, A. & Öhman Sandberg, A. (2020). *Skolpersonalens rörlighet på arbetsmarknaden i Örebro kommun och län*. Örebro universitet. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1659389/FULLTEXT01.pdf>
- Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(4), 367–383. <https://doi.org/10.1080/15700763.2010.493633>
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60–72. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004>
- Nilzon, M. (2019, 27 november). Brev till utbildningsminister Anna Ekström. <https://www.facebook.com/watch/?v=2226390544324659>
- OECD (2013). TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning <https://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Hartig, J. (2020). Examining the effect of principal turnover on teaching quality: A study on organizational change with repeated classroom observations. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 333–355. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672759>
- Prop. 2022/23:54. *Nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. <https://www.regeringen.se/contentassets/6091047960ae4a49b60ec79abc643e92/nationellt-professionsprogram-for-rektorer-larare-och-forskollarare-prop.-20222354>
- Rangel, S. V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research February*, 88(1), 87–124. <http://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Simon, S. and Gibson, M. (2019), Principal resilience and vitality in extremis: The scenario of involuntary occupational dissolution, *International Journal of Educational Management*, 33(4), 709-720. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2018-0163>
- Skolinspektionen (2019). *Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten. Utan spaning ingen aning*. (Tematisk kvalitetsgranskning 2019, Diarienummer 400–2018:7409). https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2019/huvudmannen-och-rektorsbyten/overgripande-rapport-rektors-rorlighet-slutversion_tillg_webb.pdf
- Skolverket (2015). *Svenska rektorers erfarenhet i nordiskt perspektiv. En analys av TALIS 2013* (Skolverkets aktuella analyser 2015). <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65b568/1553965982606/pdf3385.pdf>
- Skolverket (2016). *Beskrivande data 2015: Förskola, skola och vuxenutbildning* (Rapport 434). Skolverket.

- <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c2bd/1553966864961/pdf3657.pdf>
- Skolverket (2020). *Omsättning bland rektorer i grund- och gymnasieskolan* (PM, Diarienummer 5.1.1–2019:1485).
<https://www.skolverket.se/download/18.22df6cdd172a07d4e6426b4/1601303242010/pdf7326.pdf>
- Superville, D. R. (2014). Churn: The high cost of principal turnover. *Education Week*, 34(12), 1–21. <https://doi.org/10.1177/0042085918772629>
- Söderberg, H. (21 september 2021). Så ska rektorsflykten stoppas. *Chef och ledarskap*.
<https://www.skolledaren.se/nyheter/kompetensutveckling/sa-ska-rektorsflykten-hejdas/>
- Thelin, K. (2019). *Rektors mobilitet: En enkätundersökning*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1474465/FULLTEXT01.pdf>
- Thelin, K. (2020). Principal Turnover: When is it a Problem and for Whom? Mapping Out Variations Within the Swedish Case. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(2), 417–452. <http://doi.org/10.30828/real/2020.2.4>
- Wallberg, A. (21 november 2007). Rektorer flyr sina jobb. *Göteborgsposten*.
<https://www.gp.se/nyheter/g%C3%B6teborg/rektorer-flyr-sina-jobb-1.1175845>
- Wills, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 51, 108–124.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.08.005>

¹ Även om begreppet retention skiljer sig från övriga begrepp genom att fokusera på stabilitet snarare än förändring valde vi att inkludera det i sökningen. Detta för att inte missa relevanta texter.

² Från 2013/2014 saknas uppgift om rörligheten. I rapporten förklaras detta med hänvisning till de förändringar i sättet att registrera skolenheter med hjälp av s.k. skolenhetskoder som genomfördes då.

³ Uppgifterna inhämtades från kommunens administrationsenhet via grundskolans verksamhetschef.

BILAGA 1

Sökningar i forskningsdatabaserna Education Source, Web of sciences och Business Source den 18 mars 2022.

Sökning	Söktermer	Antal träffar		
		Education Source	Web of sciences	Business Source
1	school AND (principal* OR headmaster OR vice-chancellor) TI/AB/KW/SU	51 757	11 075	3 964
2	turnover OR retention OR attrition OR mobility TI/AB/KW/SU	50 811	868 955	149 434
3	incidence OR scope OR cause OR reason OR wherefores OR effects OR consequences OR outcomes OR measures OR workarounds OR strategies TI/AB/KW/SU	892 254	20 984 021	2 562 855
4	1 AND 2 AND 3	261	166	36
5	4 AND Narrow by Language: – english	239	162	33
6	5 AND Limiters – Published Date: 20110101-20221231	146	136	26

BILAGA 2

Sökning	Söktermer	Antal träffar		
		Swepub	Diva	Libris
1	(rektorer OR skolledare) AND (rörlighet OR mobilitet OR omsättning)	2	172	4
2	(principal OR leadership) AND (turnover OR mobility OR retention OR attrition) AND school	16	6	47
3	(rektorer OR skolledare) sou			17
4	(rektorer* OR skolledare) skolverket			71
5	(rektorer* OR skolledare) skolinspektionen			26

Den partiska omsorgen i elevrelationer

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i3.13192>

Mimmi Norgren Hansson

ABSTRACT

This article delves into the dynamics of care within peer relationships, examining how care is expressed between the caregiver and the recipient of care, as well as their broader connections with others. Based on qualitative interviews with twelve pupils, this study investigates the experience of giving and receiving care, particularly in relation to partial friendships. The results uncover two key dimensions of care: *internal care*, which influences the motivation, understanding, reciprocity and continuity of care within the caregiver-recipient relationship, and *external care*, which extends beyond this relationship to encompass aspects such as social inclusion and support during conflicts. This research underscores the pivotal role of partiality in shaping the dynamics of care and raises questions about its implications within an educational environment. Furthermore, it contributes to the framework of care ethics, stimulating a philosophical discourse on the moral aspects of partiality in an educational context.

Keywords: Care ethics, peer-relations, partiality, compulsory education

MIMMI NORGREN HANSSON

PhD student in religious studies

Department of Historical, Philosophical and Religious studies

Affiliated to Umeå Centre for Gender studies

Umeå university

E-post: mimmi.norgren@umu.se

INTRODUKTION

När barn pratar om skolan är relationerna till klasskamraterna av stor betydelse (Andersen, Rønningen & Løhre, 2019; Osbeck, 2006). Att ha vänner eller att vara ensam påverkar elevernas mående och vilja att delta i undervisningen. Relationella insatser förespråkas även för att motverka mobbing och kränkningar (Skolverket, 2011; 2014). Därför är skolan i allra högsta grad att betrakta som en relationell plats och elevernas relationer till varandra är viktiga för läraren att ha kännedom om. De sociala samspel som sker i klassrummet är däremot inte alltid lätta att hantera. Eleverna hjälper varandra, uppmuntrar och har roligt, men de hamnar också i konflikter och i en krass verklighet är relationerna till de andra eleverna för vissa barn likställt med stress och osäkerhet. I skolan likväl som på andra platser, finns det alltså en asymmetri i hur vänskap tar sig uttryck. Vissa har många vänner, andra få eller inga.

Under min tid som lärare på mellanstadiet upplevde jag därför blandade känslor när det gällde mina elevers omsorgshandlingar. Å ena sidan blev jag imponerad av deras empati och vänlighet som manifesterade sig i lekfullhet och glädje under raster. Å andra sidan noterade jag en obalans i omsorgen, där vissa elever konsekvent fick stöd och andra verkade bli förbisedda även när de behövde det som mest. Iakttagelsen ledde till utmanande frågor, hur kan lärare hantera den ojämna fördelningen av omsorg bland eleverna och vilka förväntningar kan man egentligen ha på att eleverna också ska vara vänner med varandra? Syftet med denna artikel är därför att undersöka hur elevers erfarenheter och förståelse av omsorg relaterar till deras partiska vänskapsrelationer i skolan. För att göra detta har jag intervjuat barn i årskurs sex om deras erfarenheter av att både ge och få omsorg av sina skolkamrater.

Kvalitativ empiri kan användas på olika sätt, till exempel för att ge en djupare och mer nyansrik beskrivning av ett studieobjekt (Bryman, 1988, s. 63) eller för att generaliseras i relation till en specifik teoretisk debatt (Davies, 2008, s. 91). Här används intervjuerna i linje med det sistnämnda förhållningssättet. Genom att undersöka omsorg i elevrelationer är min förhoppning att bidra till förståelsen av de komplexa samspel som försiggår i klassrummet och visa hur den moralfilosofiska debatten rörande partiskhet har praktisk relevans i skolan. Artikeln ska läsas som en hybridtext mellan filosofi och kvalitativ empiri och drivs av följande forskningsfrågor:

- På vilket sätt kan omsorg begreppsliggöras för att visa hur den kan uttryckas inom omsorgsrelationen och hur den relaterar till andra?
- På vilket sätt relaterar vänskapsrelationer till omsorg i barnens berättelser?
- Hur kan debatten om partiskhet bidra till en djupare och mer komplex förståelse för elevers vänskapsrelationer i en skolmiljö?

Nedan följer en redogörelse av studiens teoretiska utgångspunkt, omsorgsetiken och det moralfilosofiska begreppet partiskhet. Inledningsvis kan det dock vara viktigt att poängtera att omsorg inte förstås som en handling eller egenskap inom omsorgsetiken. När omsorg beskrivs i denna artikel skiljer det sig således från exempelvis dygdetik och kristen tradition, i vilka omsorg beskrivs som ett karaktärsdrag eller som ett uppenbart och gemensamt ideal (Hauerwas, & Pinches, 1997; Herdt, 2012; Slote, 2007; Wilimon & Hauerwas, 2021). Omsorgsetiken utgår i stället från relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare (Noddings, 2013).

Omsorgsetik och omsorgsrelationen

Moralfilosofen Nel Noddings (2013a) beskriver omsorg som en samskapande process mellan en omsorgsgivare och en omsorgstagare (s. 18). I denna artikel benämner jag relationen som den *primära omsorgsrelationen*. Omsorg uppstår när (1) omsorgsgivaren är mottaglig för omsorgstagarens känslor i en viss situation och (2) handlar utifrån hennes bästa. När omsorgstagaren sedan (3) bekräftar handlingen blir omsorgen fullständig. Därför är omsorg enligt Noddings inte en typ av handling eller känsla, utan en relationell process mellan omsorgsgivare och omsorgstagare. Vad som avgör om något är omsorg eller inte, bedöms utifrån relationen och den situation omsorgsgivare och omsorgstagare befinner sig i (Noddings, 2013a, s. 16). En handling som uppfattas som omsorgsfull inom en relation vid ett specifikt tillfälle, behöver inte nödvändigtvis göra det i ett annat sammanhang eller inom en annan relation. Säg till exempel att någon visar sin vän omsorg genom att fråga hur denna mår efter förlusten av en närstående. Det kommer att ha betydelse för hur handlingen tolkas om de två sitter i en soffa i ett välbekant vardagsrum eller befinner sig i ett rum fullt av nyfikna främlingar. På samma sätt spelar det roll hur relationen mellan de två vännerna ser ut sedan tidigare.

Inom omsorgsetiken är således den omsorgsfulla relationen normerande för hur människor bör handla (Friedman, 1991; Randall, 2019, s. 7). Vad som är rätt och orätt synliggörs i faktiska möten mellan människor. Moraliskt ansvar avgörs därför av de relationer som en människa befinner sig i. Noddings (2013a) illustrerar detta genom metaforen av koncentriska cirklar och kedjor (s. 46). I en människas närmsta cirklar befinner sig de som får omsorg därför att de är älskade, ofta familj eller nära vänner. Längre ut finns de som personen i mitten håller av och allteftersom cirklarna rör sig utåt återfinns de som ännu är främlingar. Mellan cirklarna förenas människor genom formella och personliga kedjor. Någon är en annans bästa vän, eller lärare till en tredjes barn (Noddings, 2013a, s. 46–47). Avståndet mellan människorna i ett sådant relationellt nätverk bestämmer det moraliska ansvarets vidsträcktighet. För de personer som befinner sig allra närmast är ansvaret också störst. Avgörande för etiska gränsdragningar och krav är alltså (1) vilken relation eller förutsättning för relation som finns mellan två människor men också, (2) vilken förutsättning det finns för en sådan relation att utvecklas (Noddings, 2013a, s. 86). På detta sätt motiverar Noddings att omsorg kan och bör utföras partiskt.

Omsorgsrelationen som en partisk relation

Att omsorg är partisk innebär att människors skyldigheter gentemot varandra varierar beroende på vilken relation de befinner sig i. Ansvaret för den nära vännen är större än det för en främling. Därför kan moraliska frågor inte besvaras genom generella principer, eftersträvansvärda karaktärsdrag eller handlandets konsekvenser (Noddings, 2013a, s. 24, 27). Sådana aspekter kan vara av betydelse för moraliska beslut, men utifrån ett omsorgsetiskt perspektiv uppstår moral alltid i det konkreta mötet mellan människor (Noddings, 2013a, s. 36). En konsekvens av en handling kan exempelvis vara en aspekt som omsorgsgivaren behöver ta hänsyn till, men olika situationer och relationer kan i sin tur kräva mer eller mindre fokus på just konsekvenserna av ett handlande. Konsekvenserna är således inte ointressanta men kan inte enskilt avgöra hur omsorgsgivaren ska handla. På samma sätt kan man tänka sig att vissa typer av handlingar främjar omsorgsfulla relationer, men eftersom samma handling inte kommer att uppfattas på samma sätt av alla människor, vid samtliga tillfällen, måste även dessa bedömas utifrån den specifika situationen och relationen som omsorgstagaren och omsorgsgivaren har med varandra. Av just den anledningen står den moraliska motivationen i

förgrunden för ett omsorgsetiskt förhållningssätt. Motivationen för att handla är alltid utgångspunkten för den relationella omsorgsprocessen eller som Noddings (2013a) uttrycker det: ”what I will do is subordinate to my commitment of doing something” (s. 36). Hur nära relationen är till andra i vår omgivning påverkar sedermera motivationen för att ge eller ta emot omsorg. Det innebär att det finns en generell tendens att vara partisk som omsorgsgivare eller omsorgstagare.

Omsorgsetiken skiljer sig på detta sätt från både deontologi och konsekventialism som traditionellt framhåller opartiskhet som en viktig grundprincip vid etiska bedömningar (Baier, 1954; Godwin, 2001, s. 82). Men även inom dessa etiska teoribildningar diskuteras hur olika former av partiskhet skulle kunna motiveras (Nagel, 1986, s. 173; Hare, 1981, s. 135–137). Att det till exempel verkar orimligt att en människa skulle prioritera en avlägsen främling framför ett eget barn, är en intuitiv uppfattning som ofta ligger till grund för debatten rörande partiskhet (se tex Brighthouse & Swift, 2009; O’Brien, 2022) Att prioritera det egna barnet är så pass självklart att det i praktiken inte uppfattas som ett moraliskt övervägande. Även om partiskhet motiveras utifrån olika typer av argumentation och tillskrivs skilda betydelser, verkar det således svårt att fullständigt avfärda ett moraliskt handlande under vissa omständigheter kan eller bör baseras på partiska ställningstaganden.

Att dessa moralfilosofiska antaganden ofta utgått från intuitiva uppfattningar om moralisk praktik gör det inte mindre intressant i relation till nutida moralpsykologisk forskning. Genom empirisk forskning har man visat vilken betydelse partiska relationer har för våra moraliska omdömen (Clark & Boothby, 2013; Clark, Earp & Crockett, 2019; Earp, et.al., 2021). Konflikten rörande partiskhet handlar således inte främst om huruvida det kan sägas ha moralisk relevans, utan snarare om vilken form av partiskhet som går att rättfärdiga (Kuhse, Singer & Rickard, 1998; Samuelsson, 2010). I detta avseende utmärker sig omsorgsetiken där partiska relationer är normerande för moraliskt handlande (Randall, 2019). Med detta inte sagt att omsorgsetiker framhåller all form av partiskhet som god så länge den riktas till en närstående. Även partiska omsorgshandlingar måste utföras av omsorgsgivare som är mottagliga för omsorgstagares behov, som i sin tur bekräftar omsorgen. Det man däremot menar är att det långtgående ansvar som omsorgsrelationer kräver också förutsätter någon form av begränsning (Noddings, 2013a, s. 86). Ingen människa kan leva i etablerade omsorgsrelationer med hela sin omvärld. När det moraliska ansvaret på detta sätt bedöms utifrån relationen blir partiskhet en viktig förutsättning att diskutera (Noddings, 2013a, s. 18).

Partiskhet inom vänskapsrelationer är särskilt intressanta i en utbildningskontext. I den svenska läroplanen finns sociala mål för eleverna såsom förmågan till inlevelse, respekt och empati för andra. Vidare beskrivs skolan som en social gemenskap där eleverna ska känna sig trygga (Lgr22). För att uppnå sådana mål är omsorg i elevernas vänskapsrelationer angeläget att diskutera. Därför är det betydelsefullt att utforska hur omsorg tar sig uttryck mellan eleverna, men också hur den samskapas med de utanför den primära omsorgsrelationen. Att utveckla det omsorgsetiska ramverket för att tydligare beskriva denna relationella komplexitet, har således betydelse för skolpraktik såväl som skolrelaterad forskning. För att bidra till ett teoretiskt ramverk som tar sin utgångspunkt i den konkreta relationen är det av vikt att det faktiska barnets berättelse tillskrivs särskild betydelse. Med detta som grundval samtalande jag med elever i årskurs sex om deras erfarenheter av att ge och få omsorg. Deras berättelser ligger sedan till grund för en analys och teoretisering av partiska omsorgsrelationer mellan elever.

Omsorgsetik i svensk utbildningsvetenskap

Noddings eget arbete har i stor utsträckning handlat om hur skolan kan gynnas av ett omsorgsetiskt förhållningssätt (se t.ex. Noddings, 2003; Noddings, 2013b) och hennes forskning har även inspirerat andra att fortsätta en sådan normativ diskussion (Slote, 2013; Smit & Scherman, 2016). I en svensk och utbildningsvetenskaplig kontext har ett omsorgsetiskt ramverk använts i begränsad utsträckning, bland annat i begreppsredogörelser för omsorg (Josefson, 2018) och mer redogörande texter med syfte att förklara och kritiskt granska det omsorgsetiska ramverket (Colnerud, 2006; Stone, 2006). Hanna Sjögren är en av de som i utbildningsvetenskaplig kontext använt Noddings som grund för ett mer analytiskt arbete. Hon diskuterar föräldrars möjlighet att använda omsorgsetiken för att hantera spänningen mellan det bästa för mitt barn och det bästa för andras i relation till skolverket. Utifrån begreppen etisk och naturlig omsorg visar hon hur man från ett omsorgsetiskt perspektiv kan argumentera för det bästa för alla barn (Sjögren, 2021). Även Sara Irisdotter Aldenmyr använder Noddings som analysverktyg i utbildningsvetenskaplig forskning, men i motsats till Sjögren utifrån ett empiriskt material där hon intervjuat lärare som undervisar i livkunskap. I en kritisk analys används Noddings för att nyansera förståelsen av "happiness" i en utbildningskontext, samt problematisera förståelsen av självkänsla som mål för undervisningen (Irisdotter Aldenmyr, 2012).

Ulrika Bergmark (2009) utgår från Noddings och närhetsetikern Emmanuel Lévinas i sin avhandling *Building an Ethical Learning Community in Schools*. Bergmark analyserar lärares och elevers upplevelser av etiska situationer och genomför även aktionsforskning med praktiserande lärare. Genom Lévinas och Noddings analyseras skolan som en plats för situerad etik. Bergmark har senare tillsammans med andra resonerat om omsorgsetiken som vägledande princip vid aktionsforskning (Bergmark, et.al., 2021). Till sist har Solveig Hägglund (2006) skrivit mer kritiskt när hon granskat Noddings texter utifrån barnsyn. Hon menar att barnet i Noddings arbeten osynliggörs, att relationen till den vuxne baseras på beroende samt att barnet förstås som ofullständigt.

Dessa studier har visat på en allmän relevans för omsorgsetik inom skolan, samt dess förtjänster och brister som teoretiskt ramverk i analysen av vissa typer av relationer i en utbildningskontext. I denna artikel använder jag i likhet med Irisdotter (2012) och Bergmark (2021) omsorgsetiken för att analysera ett empiriskt material men har även som ambition att utveckla det teoretiska ramverket i sig. På detta sätt skiljer sig arbetet mot tidigare svensk forskning med omsorgsetisk utgångspunkt.

METOD

I studier med barn krävs särskild hänsyn till etiska överväganden. Barnet riskerar i högre utsträckning än den vuxne forskningsdeltagaren att försättas i situationer där nog hänsyn inte tas till den personliga integriteten (Quennerstedt, et.al., 2014). Medvetenheten om sådan risk kan dock leda till att barns röster blir underrepresenterade i forskningen, ett problem inte minst vad gäller skolrelaterad forskning. På detta sätt utgör forskning med barn en spänning mellan exploatering och exkludering (Alderson & Morrow, 2011, s. 4). För att genomföra denna studie har det varit centralt att barnens egna berättelser står i förgrunden. Deras erfarenheter har varit en förutsättning för att kunna arbeta konstruktivt med det teoretiska ramverket. Det är därför viktigt att framhålla att barnens deltagande sträcker sig längre än att vara en representation som förtjänar uppmärksamhet. Det är även dessa berättelser som i växelverkan förklarar och utvecklar teorin. Under arbetet har jag försökt visa barnen och deras berättelser respekt. En del i detta är att följa vetenskapsrådets

forskningsetiska principer med avseende på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Hermerén, et.al., 2011). Studien är även godkänd av svenska Etikprövningsmyndigheten (2019–01603).

Barnens omsorgsberättelser utgör således grunden för denna studie. Genom berättelser kontextualiseras olika positioner och fenomen vilket har betydelse för människors självförståelse (Phoenix, 2004). Berättelserna samlades in under tolv enskilda och semistrukturerade intervjuer med barn i årskurs sex. Mellanstadieåldern är en period när barn utvecklar sina sociala förmågor, prövar olika gruppkonstellationer och roller samt internaliserar sociala normer (De Goede, Branje & Meeus, 2009). När relationerna ökar i komplexitet blir även mobbing och ofrivillig ensamhet vanligare. Därför är mellanstadieåldern särskilt intressant för att nå insikter om hur skola och samhälle kan stötta barns positiva vänskapsrelationer i en tid som kännetecknas av betydelsefulla relationella erfarenheter.

Barnen som deltog gick i fyra klasser på två skolor. Då eleverna lämnade lektionstid för att delta i studien begränsades dessa till maximalt 30 minuter per intervju. Innan intervjuerna genomfördes lämnades information muntligt till klasserna av mig eller undervisande klasslärare. Eleverna fick sedan med sig skriftlig information och samtyckesblankett för forskningsdeltagande till sina hem. De som ville delta återkom med sin egen och vårdnadshavares underskrifter. Alla elever som fått tillstånd och anmält intresse intervjuades sedan. Inget urval genomfördes baserat på exempelvis kön eller bakgrund. I studien deltog nio flickor och tre pojkar. Vid intervjutillfällena användes ett enskilt rum på skolan där samtalen kunde genomföras ostört. Begreppet omsorg kan upplevas långt ifrån vardagligt tal och barnens språkbruk, därför använde jag mig av uttrycket ”att bry sig om”. Intervjuerna med eleverna strukturerades utifrån en intervjuguide som bestod av tre teman: (1) personlig bakgrund, (2) erfarenheter av omsorg och, (3) skolan som omsorgsplats. Tema två var det mest omfattande. Under detta tema frågade jag barnen om exempel på när någon visat att den brytt sig om dem men även då de visat att de bryr sig om någon annan. Utifrån barnens berättelser ställdes sedan följdfrågor som ”vad hände då?”, ”hur kändes det” ”och varför tror du att NN gjorde så?”. Intervjuerna spelades in med diktafon och lagras på Umeå universitets servrar i enlighet med universitetets dokumenthanteringsplan.

Samtliga intervjuer transkriberades, vid detta tillfälle gavs alla elever fingerade namn. För att öka läsvänligheten togs upprepningar, kortare följdfrågor och dialektala uttryck bort vid bearbetningen av materialet. Transkriberingarna kodades och kategoriserades därefter utifrån meningsinnehåll. Analysen har sedan genomförts i tre steg.

I ett första steg markerades de beskrivningar av omsorg som barnen berättade om. Eftersom datainsamlingen redan utgått från omsorgserfarenheter var detta den större delen av materialet. I ett andra steg lästes materialet utifrån begreppen omsorgsgivare och omsorgstagare vilka tillsammans utgör den primära omsorgsrelationen. Därefter konstruerades analysbegreppen *inre omsorg* och *yttre omsorg*. Inre omsorg avser de omsorgserfarenheter som berörde en omsorgstagare och en omsorgsgivare, alltså inom den primära omsorgsrelationen. Yttre omsorg de erfarenheter som på något sätt inkluderade fler personer. Inom varje begreppskategori har jag sedan analyserat hur de partiska vänskapsrelationerna relaterar till barnens förståelse av omsorg. Analysen ligger till grund för en avslutande diskussion om partiskhet utifrån omsorgsetik och skolpraktik.

RESULTAT

Barnens berättelser om omsorg kan utifrån omsorgsrollerna inrymmas i två kategorier. I det första fallet uttrycks omsorg inom den primära omsorgsrelationen. I dessa berättelser beskriver barnen hur omsorg ges av en omsorgsgivare till en omsorgstagare. Hur deras relation ser ut påverkar förutsättningarna för och följderna av omsorg. Kategorin kommer nedan att beskrivas som *inre omsorg* och syftar då på inre som inom omsorgsrelationen. I det andra fallet inkluderar omsorgsberättelserna även personer utanför den primära omsorgsrelationen. Det är således fler inblandade än enbart omsorgsgivare och omsorgstagare. Denna kategori kommer jag följaktligen att benämna som *yttre omsorg*. Vänskapsrelationerna mellan barnen relaterar i dessa berättelser till social inklusion och stöd i konflikter. Genom att beskriva inre och yttre omsorg analyserar jag omsorgsberättelserna för att visa hur partiska relationer påverkar förståelsen av och uttrycken för omsorg, något jag sedan kommer att diskutera utifrån en skolkontext.

Inre omsorg

Barnen beskriver under intervjuerna att relationen mellan omsorgstagare och omsorgsgivare har betydelse för upplevelsen av omsorg. Den inre omsorgen uttrycks inom den primära omsorgsrelationen, hur relationen ser ut påverkar barnens förståelse av omsorg¹. Relationen är betydande för hur inre omsorg (1) motiveras, (2) förstås och (3) genererar ömsesidighet och kontinuitet. Vänskapen mellan barnen har betydelse för själva definitionen av omsorg. Två handlingar som i allt väsentligt liknar varandra, men utförs av personer som barnen har olika relationer till, kan leda till vitt skilda tolkningar och rektioner. Vänskap beskrivs även som grund för att omsorgsgivaren ska kunna förstå det omsorgstagaren känner och genererar ömsesidighet och kontinuitet i relationen mellan barnen. Nedan följer en beskrivning av de tre aspekterna av inre omsorg som på olika sätt relaterar till barnens partiska vänskapsrelationer.

Utifrån vänskapsrelationen tolkas handlingar som *motiverade av omsorg* eller inte. Om en nära vän ”visar att den bryr sig” förstås det som genuin omsorg. Om det är en person som står längre ifrån barnet kan handlandet i stället upplevas som problematiskt. Hur omsorgstagaren förstår motivet för omsorgen har även inverkan på dennes känsloliv. I de fall omsorg ges av en vän beskriver barnen att det känns bra. Då omsorg ges av någon som barnen inte står lika nära tolkas handlingen också annorlunda vilket leder till andra känsloupplevelser. Klara berättar om detta när hon svarar på följdfrågan hur det känns när någon visar att den bryr sig.

Det beror på vem det är. Om det är två av mina bra vänner eller någon bra lärare. Men om det är någon annan så tänker jag mer att det är deras jobb eller att de vill komma in, för på den här skolan är det väldigt mycket så att man vill vara med i dramat, för att då kan man skippa lektioner och bli frågad, så man vill vara med i dramat (Klara).

När Klara säger ”komma in” menar hon komma in från skolgården under rast. Det hon beskriver är vidare en misstänksamhet mot omsorgsgivarens motiv. Beroende på relationen mellan omsorgstagare och omsorgsgivare tolkas handlingen som genuin eller inte. I barnens berättelser återkom de ofta på detta sätt till relationen som förutsättning för genuina omsorgsmotiv. Henrik berättar att han sällan brukar vilja prata med någon när han är ledsen, med undantag från en särskild kompis därför att ”vi har känt varandra sen vi var jättesmå och vi har alltid varit ganska nära varandra och så, då känns det bättre för mig att berätta för henne än för någon annan”. Det är från

”person till person” säger Lilly återkommande som svar på mina frågor och när jag frågar vad det innebär svarar hon att:

Nej men alltså, det beror ju hur nära man är personen också. Om det är min bästa vän som kommer och sätter sig, och säger något sånt där. Då blir det som, då kan jag ändå börja tänka på annat. Men om det bara är någon som man är lite kompis med då går det inte, för den förstår ju inte, för jag har ju inte sagt hur jag egentligen känner (Lilly).

En nära relation mellan eleverna är enligt Lilly och de andra barnen en grundförutsättning för att de ska kunna *förstå varandras känslor och upplevelser*. Liv beskriver att hon och hennes nära vän har ”varit vänner så länge” att hon har lärt sig att ”läsa av” henne, och Alma beskriver på ett liknande sätt att hon kan förstå hur hennes vänner känner. Hon märker när ”de pratar annorlunda, de gör väldigt mycket annorlunda beroende på hur de känner sig”. Vänskapsrelationen är därför av vikt för att kunna uppmärksamma känslor och behov för att senare kunna handla omsorgsfullt. Maja beskriver att det ”liksom inte [går] att hjälpa [någon] om man inte förstår” hur den fungerar. Pontus ger uttryck för något liknande när han säger att om man inte känner en person ”förstår man väl inte hur den är” och då ”blir det svårt”. På så sätt är vänskapen betydande för att den inre omsorgen ska kunna fungera. Om barnen inte känner varandra beskriver de att det är svårt att förstå hur den andra känner och då blir det även svårt att hjälpa.

Barnen berättar generellt om omsorg utifrån negativa känslotillstånd hos omsorgstagaren (Norgren Hansson, 2022). I dessa sårbara tillstånd är förståelse en trygghetsfaktor för barnet som exempelvis är ledsen eller arg. Vera beskriver detta uttryckligen då hon berättar att hon gärna vill vara själv om något har hänt och att hon ”hellre pratar ut med en än med tio”. När jag frågar henne vem den personen är, den man vill prata ut med, svarar hon att det är ”min kompis som jag brukar vara med mycket”. Hon menar att det kan ”bli fel” om hon pratar med någon i affekt. Hon säger så här om varför och hur det relaterar till vem som frågar:

Om jag redan är upprörd och så går jag till någon annan, då är det lätt att det blir bråk eller att man missförstår. För att just då är man arg eller ledsen, då kan man lätt bli missförstådd (...) Är det någon jättenära person så vet ju den hur jag är. Så det är lättare att prata med den direkt. När det är någon jag kanske inte känner lika bra, då kanske det är bättre att låta det vara för att det inte ska bli fel, för att de inte riktigt vet hur jag är (Vera).

Vera beskriver att ett negativt känsloläge innebär en form av social risk eftersom hon då kan säga eller göra saker i affekt. Den nära relationen fungerar i dessa lägen som en förståelsegarant för omsorgstagaren. Om en nära vän hjälper så kan denna också förstå att det är speciella omständigheter som gör att omsorgstagaren kanske inte är sitt allra bästa jag. Att omsorg görs inom den nära relationen har således betydelse för hur motivet bakom handlingen tolkas, men också för förståelsen av omsorgstagarens känsloliv.

En sista aspekt av den inre omsorgen är *ömsesidighet och kontinuitet*. Ömsesidighet och kontinuitet i vänskapsrelationen är i barnens berättelser svåra att separera och beskrivs därför tillsammans. Det finns i berättelserna ett antagande om att den som hjälper sin vän också kommer att få hjälp och att ömsesidigheten är en del i en kontinuerlig relation. Omsorgen stärker således relationen och ömsesidigheten mellan barnen. Liv berättar om ett annat barn som hon lärt känna på spanskan. I början av terminen glömde Liv sin penna upprepade gånger och fick låna av sin bankkompis, ända

tills hon själv kom ihåg, och då kunde låna ut sin penna. Hon beskriver hur detta utvecklas när hon säger:

I fall hon glömmer sin penna, då kan jag hjälpa henne och hon kan hjälpa mig och då så hjälper vi ju båda varandra. I fall hon har svårt för något i spanskan eller jag har svårt med något i spanskan, då kan vi förklara för varandra, och vi kan liksom ”där så gör man såhär”. Ifall hon har svårt med något och så hjälper jag henne med det. Om har jag svårt med något annat så kan jag fråga henne om det och så kan hon hjälpa mig (Liv).

Genom att göra bra så kommer man alltså att få hjälp när man själv behöver det. På så sätt uppstår ömsesidighet och kontinuitet i relationen mellan omsorgsgivaren och omsorgstagaren. När jag frågar Henrik om han har något exempel på när någon visat att den bryr sig om honom, svarar han att det är många personer som gör det. Det är ”många som frågar” i de fall han inte mår bra. Henrik avslutar med att förklara varför när han säger:

...våldigt många bryr sig ändå om mig för att jag bryr mig om andra, om de gör illa sig eller så, så då är de snälla tillbaka för att jag är snäll mot dem. (Henrik)

Ömsesidighet förutsätter alltså en historia och kontinuitet i relationen. När Henrik bryr sig om andra visar de honom omsorg tillbaka. Nilla berättar för mig att en relation kan börja med att man pratar, upptäcker liknande intressen ”och med tiden blir det ju vänskap”. Inom relationen skapas förväntningar på framtida handlande som ger barnen trygghet. Melvin beskriver att hans kompis bryr sig om honom eftersom han ”kanske tycker att jag är snäll och så, en bra vän helt enkelt”. Denna relationella kontinuitet beskriver även Pontus som säger att om man bryr sig om sina vänner ska man ”göra så att de känner sig trygga”. När jag frågar hur man gör det säger han att:

Man ska väl vara med dem, man kan ju inte bara vara med dem en gång i veckan typ, för då blir det ju som att man inte är med varandra, man kanske är med varandra några gånger i veckan (Pontus).

Med omsorgsrelationen kommer därför särskilda krav på kontinuitet och ömsesidighet. Något som genererar trygghet då barnen vet att de kan få hjälp om de behöver det. Att det är som Tilda säger ”om man har kompisar så har man ju något att göra, och om det är någonting som är jobbigt så har man någon att prata med.” Vänskapsrelationen gör att barnen i förhand kan veta att de kommer att få stöd om de behöver det. Den primära omsorgsrelationen stärks således av ömsesidigt handlande och en gemensam historia.

Men kraven på ömsesidighet kan även innebära social risk om man inte lyckas leva upp till vännernas förväntningar. Vera beskriver att hon ibland tycker att det är svårt att visa sina vänner uppskattning och att hon därför väljer att skriva till dem efter skolan för att upprätthålla sina vänskapsrelationer. När jag ber henne berätta mer om det säger hon:

Jag tycker det är viktigt. För om man vill ha kvar sina vänner måste man också visa att man bryr sig och sådär. För det är lätt om man bara tar allt som att det är självklart, då kanske andra inte tycker att det... eller tycker att man inte bryr sig, om det blir någon situation (Vera)

I den nära relationen finns det alltså en större risk att misslyckas vilket kan leda till att man inte längre har tillgång till den omsorg som vänskapsrelationen tidigare inneburit. Anja berättar att hon inte vill känna sig som en dålig kompis. Jag frågar henne hur det känns då och hon svarar:

Man blir typ lite besviken på sig själv för att, man vill ju att som jag behandlar dem, mina kompisar till exempel, då vill ju jag att de ska göra samma sak mot mig. Då är det klart att, om jag råkar göra något dumt mot den, då känns det som, man blir typ ledsen på sig själv och då känns det som att de kommer göra samma sak bara för att jag råkade göra det (Anja).

Anja fortsätter att beskriva en annan sida av ömsesidighet när kompisar kan ”hämnas” för att ”visa hur det känns”. Sådana bråk menar hon leder till viss förståelse för varandra men mest uppfattar jag att det utgör en stress för henne och hennes vänner. Att inte vara en tillräckligt bra vän kan göra att någon annan blir arg, ledsen eller besviken. När detta sker i relation till flera personer blir rädslan för att hamna utanför gruppen påtaglig, något jag återkommer till under nästkommande rubrik.

Yttre omsorg

Under intervjuerna berättar barnen också om omsorgserfarenheter som relaterar till fler personer än omsorgsgivare och omsorgstagare. Dessa berättelser är kategoriserade som *yttre omsorg* och inkluderar personer utanför den primära omsorgsrelationen. Berättelserna handlar om barn i konflikt och att ställas inom eller utanför en grupp. När stöd i konflikter beskrivs som exempel på omsorg berättar barnen om vänner som står på deras sida. Social inklusion görs i barnens omsorgsberättelser genom att stärka eller etablera vänskapsrelationer. Yttre omsorg beskrivs således som (1) social inklusion och (2) stöd i konflikt. Den andra kategorin relaterar till den första men innefattar endast de berättelser som beskriver bråk mellan eleverna. I dessa konflikter manifesteras i vissa fall gruppstillhörigheter vilket gör att kategorin även kan tolkas som en specifik form av social inklusion. Här vill jag även nämna att det fanns vissa skillnader med avseende på kön då endast pojkar med ett undantag omnämndes i relation till eller berättade om fysiskt våld i konflikter. Flickorna berättade i stället i högre utsträckning om sociala konflikter utan våld. Syftet med denna studie är dock inte att analysera könsbaserade skillnader och jag kommer därför inte att diskutera detta vidare, även om det är av vikt att påtala.

Social inklusion beskrevs alltså av barnen som ett exempel på omsorg. I omsorgsrelationerna ger barnen varandra skydd från ensamhet. Att veta att man har någon att vara med eller att fråga en ensam vän om den vill vara med är exempel på omsorg som barnen berättar om. Henrik beskriver en situation när han visat att han brytt sig. Två tjejer var ledsna på rasten, han frågade hur det var med dem, vad som hade hänt. Senare fick han veta att de egentligen inte var ledsna, de ville veta vilka som faktiskt brydde sig om dem. Han berättar så här:

Det var en gång, det var inte så länge sedan, jag tror att det var i veckan eller förra veckan. Då var det några i fyran och femman, de låtsades vara ledsna och så, för att se vilka som brydde sig om dem. De hade gjort så en hel rast och det var bara jag som hade frågat om det var någonting. Alla andra hade bara gått förbi och inte brytt sig, det var fyra stycken tror jag. Sen gjorde de så här, att om folk frågade ”varför är ni ledsna?” säger de ingenting och då brukar de andra bara gå. Men jag brydde mig och då berättade de för mig, och då sade de att jag var den enda som hade brytt mig (Henrik).

Genom att försätta sig i en behovssituation testade flickorna sina omsorgsrelationer och skiljde ut Henrik från de andra barnen. Det var endast han som hade visat att han brydde sig om dem. Han berättade för mig att han trodde att de gjorde det för att ”vissa kände sig ensamma och skulle kolla vilka som brydde sig om dem” och för att ”de inte hade någonting att göra på rasten”. Genom att Henrik skiljer ut sig från mängden när flickorna känner sig ensamma stärker han sin omsorgsrelation till dem. Förståelsen av Henrik som omsorgsgivare görs genom att relatera honom till de som inte bryr sig, de som existerar utanför den primära omsorgsrelationen.

Tilda berättar att en pojke i hennes klass som hon vanligtvis inte brukar vara med, frågar om hon vill vara med honom när hennes kompisar är sjuka och hon riskerar att bli ensam, ”fast han vill vara med några andra, när han ser att jag är ensam, då är han med mig” säger hon. Hon beskriver att detta är för att de är släkt med varandra men att det med tiden även blivit vänskap emellan dem och att han numera gör det därför att ”han tycker om henne som kompis”. Genom att välja Tilda framför de andra visar klasskompisen att han bryr sig om henne och allt eftersom uppstår även vänskap mellan dem. På så sätt kan den yttre omsorgen beskrivas som social inklusion, något som även blir tydligt i samtalet med Anja.

För Anja handlar omsorg framför allt om att få vara med, om att inte bli ensam och hur vänner antingen inkluderar eller exkluderar varandra. Hon känner att de andra bryr sig om henne om de frågar hur det är när hon är ledsen eller om hon vill vara med dem. I relation till hur hon (som jag citerar ovan) beskriver ömsesidighet menar hon också att kompisar ibland utesluter varandra ur gemenskapen för att visa hur ensamhet känns. Hon berättar så här om varför:

Jag vet faktiskt inte. Man kanske vill ge sin hämnd, fast man vill inte vara taskig, man vill ju ändå att de ska typ känna hur man känner själv. Att typ, ja men om någon lämnar en ofta utanför, då kanske man vill göra tillbaka bara någon gång, typ en gång bara, för att den ska veta hur det känns om den aldrig har varit det. För att den kanske kan förstå att man inte ska lämna någon utanför (Anja).

Omsorg kan således relatera till social bestraffning om barnen upplever att kompisen inte agerar rätt i förhållande till vänskapsrelationen. Därför är omsorg i barnens berättelser även grund för att bli vald eller bortvald. Klara säger att omsorg kan vara när man ”ska bli vald i fotbollen, att någon väljer en först även fast man vet att man inte är proffs”. Då känner hon att personen som väljer bryr sig om henne. Valet är baserat på relationen till Klara och inte hennes förmåga att spela fotboll. Omsorgen sträcker sig utanför den faktiska situationen och får betydelse även när den förflyttas bortom fotbollsplanens verklighet.

Tilda och Henrik beskriver båda relationer som får legitimitet som omsorgsrelationer genom en tredje person. Tilda säger att hennes lillasysters vänner också bryr sig om henne, och Henrik beskriver att hans tremännings kompis bryr sig om honom. När jag frågar vem hon är svarar han:

Hon heter Emma och de brukar vara med varandra. Eftersom de är med varandra och min tremänning bryr sig om mig, blir det som att hon också bryr sig om mig mer än andra för att ja, hon är oftast med (Henrik).

Genom att stå samma person nära i de relationella nätverken formas en omsorgsrelation även mellan Emma och Henrik. Att vara någons nära vän kan därför generera en känsla av närhet mellan två personer som i övrigt står längre ifrån varandra. På detta sätt sker social inklusion genom att ha

gemensamma vänskapsrelationer med en tredje part. Social inklusion relaterar även till grupptillhörighet och de berättelser som handlar om *stöd i konflikter* mellan barnen. Pontus berättar att han brydde sig om någon genom att övertyga en klasskompis att ”byta gäng” eftersom han inte tyckte att de andra behandlade klasskompisen schysst.

Jag minns inte när det var. Men någon gång när jag gick i typ tvåan. Nej, trean, fyran någon gång där. Då var det en som gick här. Han var ganska dum och så, fast han är jättesnäll nu. Men då var han ganska dum och han hade sitt gäng. Så då, en som heter Måns. Jag och han har gått på samma dagis jättelänge. Han blev ibland kallad kort, och då sa jag, ”varför är du med det där gänget? Du blir ju bara kallad så”. Det var väl lite gruppptryck också i det gänget (Pontus).

När jag frågar vad som hände sedan berättar Pontus att Måns slutade vara med dem och att ”om de körde fotboll, i stället för att vara på deras lag som han brukade, så var han på vårt lag”. Pontus upplever alltså att han ger Måns omsorg när han erbjuder honom en annan grupptillhörighet som ytterst manifesterar sig i valet av fotbollslag. Jag frågar hur det kändes och han svarar att ”det kändes väl bra, jag var inte direkt rädd för honom”. I omsorgen finns den andra pojken närvarande. Känslan relaterar till att göra bra för Måns men även till den person som Pontus inte är rädd för. På detta sätt beskriver berättelsen omsorg som social inklusion men också som stöd i konflikt. Genom att låta Måns vara på deras lag ger Pontus honom ett nytt socialt sammanhang och stöttar på så sätt vännen i konflikt.

Melvin berättar också om ett bråk mellan honom och en kille i femman. Bråket är enligt Melvin ett exempel på när någon visat att den brytt sig om honom. Melvin säger att ”då stod mina kompisar på min sida och hjälpte mig, inte på hans sida. Men han hade kompisar på sin sida, så då var det som mig mot honom”. När jag frågar på vilket sätt hans kompisar visar att de är på hans sida berättar han att de säger ”du är bättre än honom, det är han som betar sig dåligt”. När Melvin beskriver omsorgen som kompisarna ger handlar det alltså om att de stödjer honom i konflikten med killen i femman. Han berättar också om ett annat bråk och att han efteråt inte mådde så bra, han hade dåligt samvete. Melvin säger så här om den händelsen:

Det var ett bråk liksom. Han retade mig, jag retade honom. Han blev arg och brottade ner mig, då började jag inte må så bra. Jag fick dåligt samvete för att jag retade honom. Då fick jag dåligt samvete och blev ledsen. Då kom min kompis och så här stöttade mig (Melvin).

När Melvin fick förklara och uttrycka vad han kände lättade även samvetskvallen över bråket. Omsorgen gavs genom att kompiserna bekräftade hans situation och känsloliv i gällande konflikt. Lilly beskriver hur hennes vänner brukar hjälpa henne när andra klasskamrater retas. Hon berättar att vissa tycker att det är roligt när hon blir arg. Därför visar hennes kompisar att de bryr sig om henne genom att säga ifrån och hjälpa henne att inte agera ut det hon känner.

Jag har ganska nära till mina känslor så jag har lätt att bli arg och sur och ledsen. När [någon] i klassen kanske är så här jättejobbig och vet att jag har lätt att börja skrika, då brukar de oftast sitta och ”Lilly, Lilly, Lilly!” och hålla på sådär. Men då brukar alla mina kompisar säga ”men ge er bara”. De förstår att ”snart kommer hon sprängas” och då styr de oftast ut mig ur klassrummet och så (Lilly).

Kompisarna stöttar Lilly då hon blir retad och hjälper henne ut ur klassrummet så att situationen inte förvärras. På så sätt är de ett stöd i den konflikt hon befinner sig i med de andra klasskamraterna. Alma beskriver omsorg som en kommunikativ färdighet som används för att alla i en grupp ska må bra. När jag ber henne berätta mer om det säger hon:

Om alla bestämmer tillsammans och så är det en person som försöker överrösta de andra för att få som den vill, då blir det inte så kul för de andra. Det blir bättre om man försöker bestämma alla tillsammans eller att man turas om att bestämma olika saker (Alma).

Sedan berättar hon att den som bestämmer ofta är den som ”är mest säker på vad den vill göra” och att den kan ”komma att överrösta de andra”. När man skapar en kompromiss med den personen ”bryr man sig om de andra som kanske inte vill göra det”. Alma beskriver alltså att omsorg är att se till att alla i kompisgruppen får göra det som de vill. För Alma är det ett tecken på att hennes kompisar bryr sig om varandra eftersom det oftast går bra att komma överens om vad de ska göra tillsammans. På detta sätt blir omsorg detsamma som god kommunikation inom gruppen, något som gör att de kan undvika att hamna i konflikt. Genom att kompromissa med den som kan överrösta de andra ger Alma vännerna omsorg. Almas omsorgshandling inkluderar således en person utanför den primära omsorgsrelationen. Yttre omsorg påverkas på detta sätt av de utanför relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare.

Omsorg och den partiska vänskapsrelationen

Inom både den inre omsorgen och den yttre omsorgen spelar vänskapsrelationen roll för hur barnen berättar om omsorg. I den inre omsorgen har den primära omsorgsrelationen betydelse för hur motivet för omsorg uppfattas och för förmågan till att förstå omsorgstagarens känslotillstånd. Vidare är ömsesidigheten och kontinuiteten i barnens berättelser av betydelse för vänskapsrelationens innebörd och fortsättning. I den yttre omsorgen är vänskapsrelationen målet för omsorgen, barnen exemplifierar sina omsorgserfarenheter genom att beskriva hur omsorg ges genom social inklusion. Berättelserna handlar om att stärka vänskapsrelationen mellan omsorgstagare och omsorgsgivare men detta görs också i relation till andra. När barnen beskriver stöd i konflikter är det också ”kompisar” som beskrivs stå på omsorgstagarens sida.

I barnens berättelser kan man alltså se hur partiska vänskapsrelationer fungerar som en förutsättning för omsorg och att omsorgen även stärker dessa relationer. Därför kan man hävda att omsorg ofta fungerar genom att skapa och upprätthålla partiska vänskapsrelationer. Genom vänskapsrelationerna ger barnen varandra förutsägbarhet och trygghet. Det är inom omsorgsrelationer som barnen erbjuder varandra stöd i känslomässigt utsatta lägen. Men omsorgen relaterar även till konflikter och sociala grupperingar. Sammanfattningsvis kan man utifrån barnens berättelser således konstatera att den partiska vänskapsrelationen spelar roll för hur omsorg förstås. Detta leder till en rad moralpedagogiska frågor.

DISKUSSION

Begreppen *inre* och *yttre omsorg* har i denna artikel konstruerats och använts för att synliggöra komplexiteten i elevers vänskapsrelationer i skolan. Barnen berättar för mig om vikten av närhet inom omsorgsrelationen. Vem omsorgsgivaren är i relation till omsorgstagaren bidrar till förståelsen

av omsorg. Närheten kan förstås som de inre koncentriska cirklar Noddings beskriver och har betydelse i varje steg av omsorgsskapande som barnen berättar om; för motivet bakom omsorg, för förståelse, för handling och för den fortsatta relationen. Men eftersom närhet också definieras av distans till andra är omsorgsrelationen av nödvändighet ett samskapande med de utomstående. I en skolkontext är detta inte helt oproblematiskt. Inte minst för läraren som förväntas lösa konflikter mellan sina elever innebär detta ett etiskt problem. En elev som ställer upp för sin kompis kan utifrån en tredjes perspektiv beskrivas som elak. Det verkar kontraintuitivt att läraren i en sådan situation ska hänvisa till barnens relation, att den sade det där elaka för att den är någon annans bästa vän? Vad gör en sådan logik för de barn som saknar vänner?

En ökad förståelse av partiska vänskapsrelationer möjliggör för en mer komplex diskussion om skolan som en relationell plats. Genom att begreppsliggöra omsorg inom och utanför omsorgsrelationen är min förhoppning att konkretisera en moralfilosofisk debatt rörande partiskhet så att dess praktiska betydelse i en skolkontext blir tydlig. Omsorg mellan vissa elever kan innebära konflikt med någon annan, den kan leda till social stress och att somliga elever lämnas ensamma. Problemen synliggörs genom begreppet yttre omsorg där närvaron av konflikt och sociala grupperingar nyanserar omsorg som ett eftersträvansvärt mål. Samtidigt verkar omsorgen erbjuda barnen relationell kontinuitet, förståelse och förutsägbarhet genom inre omsorg.

Den inre och yttre omsorgen relaterar även till varandra då närhet mellan vissa elever kan skapa en känsla av utanförskap hos en annan. Den inre omsorgen kan därför implicit härledas till de som står utanför den primära omsorgsrelationen. Även om de utomstående eleverna inte finns med i barnens berättelser som jag kategoriserat som inre omsorg återfinns de i verkligheten. Det är inte otroligt att känslor av utanförskap i vissa fall förstärks av att se andra barn ge varandra omsorg. På samma sätt är den partiska vänskapsrelationen naturligtvis betydelsefull för de som existerar inom den. För lärare innebär detta ett dilemma då eleverna innanför omsorgsrelationen behöver dess partiskhet samtidigt som detta kan leda till svåra känslor hos de som står utanför. Därför är det viktigt att alla barn får vara en del i nära vänskapsrelationer, att relationerna i klassrummet kan öppnas upp och tillåta rörelse mellan varandra, utan att för den sakens skull negligera det faktum att även barnen behöver få känna sig särskilda som vänner.

Genom att analysera omsorg i förhållande till den primära omsorgsrelationen kan man synliggöra hur vänskap mellan eleverna är partiska relationer. Att relationerna är partiska har i sin tur betydelse för hur man kan arbeta för att hjälpa eleverna att ingå i omsorgsfulla relationer med varandra samtidigt som det nyanserar förståelsen av vänskap.

Givet att man uppfattar omsorg mellan elever som någonting man vill främja utgår det moralpedagogiska arbetet från barnens relationella nätverk. Hur kan omsorgsfulla vänskapsrelationer mellan eleverna etableras och stärkas? Vilka aktiviteter möjliggör relationsskapande och vilka begränsar detsamma? Genom ett omsorgsetiskt perspektiv förflyttas utgångspunkten från det enskilda barnets karaktär till de gemensamma relationerna. Från lärarens perspektiv blir det då av vikt att stärka elevernas upplevelse av närhet till varandra. Det behöver inte nödvändigtvis innebära att alla barn i en skolklass befinner sig i nära omsorgsrelationer med varandra. I själva verket kan en sådan målbild vara problematisk då den riskerar inkräkta på omsorgstagarens integritet.

När jag pratar med barnen är det tydligt att det har betydelse vem som utför omsorgen. I en etablerad omsorgsrelation har både omsorgstagare och omsorgsgivare agens. Omsorgsgivaren genom handlande, och omsorgstagaren genom bekräftelse av handlingen som omsorg eller inte. Om alla barn uppmuntras till att ge varandra omsorg utan att först etablera relationer mellan dem, kan omsorg bli till svårupptäckta integritetskränkningar. På min egen arbetsplats förväntas inte jag vara mottaglig för stöd från vem som helst. Kanske finns det några kollegor som man vill anförtro det där svåra som pågår i livet, kanske finns det ingen. Närgånget tal eller handlande kan från fel person på den vuxnes arbetsplats uppfattas som stötande. Att barn som omsorgstagare förväntas ha en större öppenhet för att vem som helst kan fungera som dennes omsorgsgivare verkar således inkonsekvent om inte barnet innehar en lägre rätt till personlig integritet vilket torde kunna uteslutas. Att stärka elevrelationer handlar alltså inte om att alla ska utföra det som utifrån kan kännas igen som omsorg. I stället är det av vikt att ge barnen förutsättningar för att skapa vänskapsrelationer och inom dessa öva sina omsorgsförmågor med varandra. En aspekt av detta är att visa respekt och ödmjukhet inför de som man ännu har en mer distanserad relation till. Utifrån barnens berättelser kan detta resonemang formuleras som den moralpedagogiska frågan; vilka krav ställer opartiskhet på omsorgstagare? Med denna fråga menar jag inte att antyda att det alltid är fel att handla utifrån ytliga relationers omsorgsbehov. Jag menar dock att det bör göras varsamt och att detta är av vikt för barn likväl som för vuxna och framför allt, att frågan bör vara föremål för framtida moralpedagogiska diskussioner.

Frågan relaterar även till en annan som väckts hos mig efter att ha lyssnat till barnen; vilka handlingar kräver partiskhet för att definieras som moraliska? Kanske skulle frågan även kunna formuleras som; vilka handlingar kräver partiskhet för att upplevas som betydelsefulla för den nära vänskapsrelationen? Poängen är att barnen beskriver att den partiska relationen påverkar hur handlingar tolkas. Om jag ger till alla, ger jag i vissa fall till ingen alls. För att kunna främja genuin omsorg behövs en viss acceptans för att denna utspelar sig inom specifika relationer. Detta gäller givetvis inte all form av omsorgsfullt handlande. Man kan tänka sig att många handlingar mycket väl kan göras i relation till alla, eller åtminstone de flesta mellanmänskliga möten. Som att exempelvis hälsa vänligt, hålla upp dörren eller fråga hur det gick om någon har ramlat och slagit sig. Men eftersom en människas omsorgskapacitet i form av tid och känslomässig energi är begränsad, kan man också tänka sig att vissa handlingar urvattnas om de utförs utan partisk hänsyn. Även i en skolkontext kan man behöva diskutera hur en sådan acceptans ska kunna manifesteras utan att man för den sakens skull tillåter att vissa barn lämnas ensamma. Denna artikel syftar till att bidra till en sådan diskussion i förhoppning om att synliggöra och problematisera den omsorgsasymmetri som jag inledningsvis beskrivit.

Utifrån barnens berättelser och ett omsorgsetiskt perspektiv vill jag därför avsluta med att framhålla vikten av att synliggöra den partiska omsorgens betydelse för att dels (1) värna barnens integritet, men också för att (2) långsiktigt arbeta med att alla barn ska få förutsättningar att ingå i genuina och nära vänskapsrelationer.

Noter

¹ Under intervjuerna framkommer ett undantag när den inre omsorgen inte verkar påverkas av barnens vänskapsrelation i samma utsträckning. Vid fysiska olyckor i stil med att ramlas och slå sig beskriver barnen att det är mindre problematiskt att hjälpa även om de inte befinner sig i närmare vänskapsrelationer med varandra. Intressant är också att det vid dessa tillfällen är vanligare att omsorgsrollen överlämnas genom att ”hämta en vuxen” (Norgren Hansson, 2022).

REFERENSER

- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook 2nd ed.* SAGE.
- Andersen, M., Rønningen, G. E., & Løhre, A. (2019). Listen to the voices of the students! The role of peers in academic and social school connectedness. *Internasjonal Politikk*, 5, 147–161. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1333>
- Baier, K. (1954). The point of view of morality. *Australasian Journal of Philosophy*, 32(2), 104–135. <https://doi.org/10.1080/00048405485200081>
- Bergmark, U. (2009). *Building an ethical learning community in schools*. Doktorsavhandling. Luleå University of Technology.
- Bergmark, U., Dahlbäck, A.C., Hagström, A-K. & Viklund, S. (2021). Att leda med omsorg: fyra handledningsmetaforer i aktionsforskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 27(2), 28–53. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.02>
- Brighouse, H., & Swift, A. (2009). Legitimate parental partiality. *Philosophy & Public Affairs*, 37(1), 43–80. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2008.01145.x>
- Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Unwin Hyman. <https://doi.org/10.4324/9780203410028>
- Clark, M. & Boothby, E. (2013). A strange(r) analysis of morality: A consideration of relational context and the broader literature is needed. *The Behavioral and Brain Sciences*, 36(1), 85–86. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12000751>
- Clark, M., Earp, B. & Crockett, M. (2019). Who are we and why are we cooperating? Insights from social psychology. *The Behavioral and Brain Sciences*, 43, e66–e66. <https://doi.org/10.1017/S0140525X19002528>
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & demokrati*, 15, 33–41.
- Davies, A. U. (2008). *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others* (2., [rev. and updated] ed.). Routledge.
- De Goede, Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1105–1123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002>
- Earp, B., McLoughlin, K., Monrad, J., Clark, M. & Crockett, M. (2021). How social relationships shape moral wrongness judgments. *Nature Communications*, 12(1), 5776–5776. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-26067-4>
- Friedman, M. (1991). The Practice of Partiality. *Ethics*, 101(4), 818–835. <https://doi.org/10.1086/293345>
- Godwin, W. (2001). *Enquiry Concerning Political Justice*. Batoche Books.
- Hare, R. M. (1981). *Moral thinking: its levels, method, and point*. Clarendon Press.
- Hauerwas, S. & Pinches, C. R. (1997). *Christians among the virtues: Theological conversations with ancient and modern ethics*. Univ. of Notre Dame Press.
- Herdt, J.A. (2012). Hauerwas among the virtues. *The Journal of Religious Ethics*, 40(2), 202–227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9795.2012.00518.x>
- Hermerén, G., Gustafsson, B. & Petterson, B. (2011). *God forskningsred.* Vetenskapsrådet.
- Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet: En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Irisdotter Aldenmyr, S. (2012). Moral aspects of therapeutic education: a case study of life competence education in Swedish education. *Journal of moral education*. 41(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/03057240.2011.638709>
- Kuhse, H., Singer, P. & Rickard, M. (1998). Reconciling impartial morality and a feminist ethic of care. *The Journal of Value Inquiry*, 32(4), 451–463. <https://doi.org/10.1023/A:1004327810964>

- Nagel, T. (1986). *View From Nowhere*. Oxford University Press, USA.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2013a). *Caring: A relational approach to ethics & moral education* (2nd ed., updated.). University of California Press <https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- Noddings, N. (2013b). *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press.
- Norgren-Hansson, M. (2022). Omsorgsberättelser från mellanstadiet. Elevers berättelser om omsorg utifrån relationen mellan omsorgsgivare och omsorgstagare. *Nordisk tidskrift för pedagogikk & kritik*, 8(2022), 49–62. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.2256>
- O'Brien, D. (2022). Children, Partiality, and Equality. *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 23(1), 59–. <https://doi.org/10.26556/jesp.v23i1.1539>
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet.
- Phoenix, A. (2004). Att belysa det maskulina subjektet - narrativ analys och subjektpositioner. *Sociologisk forskning*, 41(2). <https://doi.org/10.37062/sf.41.19365>
- Randall, T. (2019). Justifying Partiality in Care Ethics. *Res Publica (Liverpool, England)*, 26(1), 67–87. <https://doi.org/10.1007/s11158-019-09416-5>
- Samuelsson, L. (2015). Partisk vs. opartisk moral. *Filosofisk tidskrift*, 36(3), 35–43.
- Sjögren, H. (2021). Bortom mitt barn och andras ungar. Omsorgsetisk grammatik för skolväljande föräldrar. *Utbildning och demokrati*. 29(3), 51–68. <https://doi.org/10.48059/uod.v29i3.1543>
- Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. Routledge.
- Slote, M. (2013). *Education and human values: reconciling talent with an ethics of care*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203116555>
- Smit, B. & Scherman, V. (2016). A case for relational leadership and an ethics of care for counteracting bullying at schools. *South African Journal of Education*, 36(4), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1312>
- Skolverket. (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbing* (Rapport 353). Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda. Hur skolan kan arbeta mot trakasserier och kränkningar*. Skolverket.
- Quennerstedt, A., Harcourt, D. & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn - Etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. *Nordic studies in education*, 34(2), 77–93. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2014-02-02>
- Willimon, & Hauerwas, S. (2021). Wounded by Christ: Pastoral care and how it can go wrong: A conversation between Will Willimon and Stanley Hauerwas. *The Christian Century (1902)*, 138(16), 30–33.

Kroppsøvlingslæreres credo - deres refleksjoner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i3.18721>

Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås & Gunn Helene Engelsrud

ABSTRACT

The article examines what teachers, who are students in further education, teacher specialists in physical education, write in their pedagogic creed reflections related to what they are passionate about, and believe in, in their professional practice. The study is part of a larger follow-up research at a University in Norway, and the material used in this article are texts written in connection with a work requirement added to the start of studies in autumn 2019. The texts, from 12 informants, have been interpreted in the light of van Manen's concept pedagogical tact. Key findings are that the physical education teachers are particularly concerned with their students, and the importance of seeing the individual student, as well as being a role model for them. We have also seen that the creed texts often contain a political ideological language, and a less personal, authentic language, and that many of the pedagogic creeds express their own interests and traditional discourses in the subject.

Keywords: physical education, Norway, Dewey, pedagogic creed, van Manen, the tact of teaching

OVE OLSEN SÆLE

*Dosent/professor
Høgskulen på Vestlandet
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
E-post: ors@hvl.no*

BJØRG ODDRUN HALLÅS

*Dosent/professor
Høgskulen på Vestlandet,
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
E-post: boh@hvl.no*

GUNN HELENE ENGELSRUD

*Professor
Høgskulen på Vestlandet
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
E-post: Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no*

INLEDNING

Å forstå seg selv som fagperson, og særlig hvordan en gjør sin undervisning og uttrykker seg som fagperson er et sentralt anliggende for lærere. De politiske signalene er tydelig når det i opplæringsloven § 1-1 står at skolen, og dermed underviserne/lærerne skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 2019). For lærerne, som er de som skal realisere de politiske signalene i sine møter med elevene, betyr det at de må kunne operasjonalisere de nevnte krav som det er referert til over som er nedfelt i opplæringsloven.

En mulighet som åpner for lærernes egne overbevisninger, uttrykk og erfaringer er å skrive om egne tanker om egen undervisningspraksis. Arbeidsmåten er kjent blant annet ved å skrive et pedagogisk credo, som er en form for et personlig refleksjonsnotat. *Pedagogisk credo* er et begrep hentet fra John Dewey (1897/2000), som skrev ned sine refleksjoner omkring hva han trodde og brant for med skolen, elevene og lærerne. Seinere er begrepet blitt anvendt av lærere i barnehage, skole og høyere utdanning (Akslen & Sæle, 2014, 2015; Sandnes, 2023). Et sentralt aspekt ved credo-begrepet, er å skrive om det man selv «tror og brenner for» som lærer, eller å reflektere omkring det man selv oppfatter som viktig rundt egen undervisningspraksis. I denne artikkelen bruker vi et utvalg credotekster fra erfarne norske kroppsøvlingslærere, som gjennomfører en lærerspesialistutdanning. Vi undersøker hva de velger å skrive, gitt at de har fått i oppgave å skrive credorefleksjoner om hva de «tror på og brenner for» i egen undervisning i kroppsøving.

Det er flere grunner til at vi har valgt å utforske credotekster. Det finnes for det første lite forskningsbasert kunnskap om hva kroppsøvlingslærere skriver om egen undervisning i kroppsøvlingsfaget når de selv fører ordet, og der de ikke er informanter i forskning med bruk av observasjon eller intervju (Løndal et al., 2021). For det andre finnes det tilsvarende mye forskningsbasert kunnskap om lærernes undervisning av innholdet, forskning som viser at kroppsøvlingslærere reproducerer et innhold der de legger vekt på elevens prestasjoner og ferdigheter i egen undervisning i faget (Kirk, 2010; Moen & Green, 2014; Aasland & Engelsrud, 2017, 2023). Det er også vist til at kroppsøvlingslærere ofte er opptatt av å følge normative læreplankter når de skall realisere lærerutdanningens innhold i faget (Borgen & Engelsrud, 2020).

Kort sagt; det er lite forskningsbasert kunnskap basert på credotekster, og om dette er en metode som får fram noe annet og nytt (i forhold til intervju og observasjon) om undervisning i kroppsøving.

Våre forskningsspørsmål lyder:

- Hva trekker lærerspesialiststudenter frem i sitt pedagogiske credo når de skriver om hva de tror på og brenner for i sin undervisningspraksis som kroppsøvlingslærere?
- Hva trer frem når det de tror og brenner for sees i lys av van Manens tenkning om pedagogisk takt?

TIDLIGERE FORSKNING RELATERT TIL KROPPSØVINGSUNDERVISNING

Studier innenfor lærerprofesjonsfeltet viser at lærere er svært opptatt av lærer-elev-relasjonen (Laursen, 2004; Kårhus, 2004; Schjetne et al., 2017). Samtidig vises det til at kroppsøvlingslærere i

Norge i mindre grad har vært opptatt av undervisning i faget generelt og lærer-elev-aspektet spesielt (Annerstedt, 2008; Løndal et al., 2021). Forskning om norske kroppsøvingslærers refleksjoner omkring egen undervisningspraksis er begrenset (Aasland, 2019; Løndal et al., 2021). Løndal et al viser til at forskning på lærer-elev-relasjoner i kroppsøvingsfaget frem til 2019 omfatter kun fem studier hvor det i hovedsak er hva elever forteller som i stor grad er utforsket, mens lærers egne refleksjoner er nesten fraværende.

Det er flere som har påpekt at bevisstgjøring og bearbeiding av egne følelser knyttet til elevene, tydelig inngår i lærers profesjonalitet (Klomstén & Fikse, 2021; Kvernbekk, 2005; Federici & Skaalvik, 2014; Fallmyr, 2020). Hargreaves (1998) understreker nettopp følelsene som et sentralt aspekt ved undervisningen. Det poengteres at læreren spiller en avgjørende rolle for elevers læring (Hattie, 2012). Det er også blitt poengtert at i kroppsøvingsfaget (Moen, 2020), som er et utøvende og praktisk-estetisk fag, vil lærers relasjonelle kompetanse ha klar betydning for elevenes kroppslige og emosjonelle utvikling og modning. Lagestad (2021) er en av dem som understreket dette når han hevder at elevers trivsel i kroppsøvingsfaget henger nært sammen med at de blir sett av den enkelte lærer.

Når det gjelder forskning på bruk av pedagogisk credo i det norske kroppsøvingsfaget, er dette feltet utforsket i noen masteroppgaver (Sølberg, 2018; Sandnes, 2023) og i studiene til Sæle (2023), Sæle et al. (2023) og Arnesen et al. (2023). I studien til Sæle (2023) drøftes første årskulls lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credotekster sett i lys av aristotelisk dydsetikk, og i Arnesen et al., (2023) drøftes nærmere profesjonsfellesskapet som lærerstudentspesialister i kroppsøving inngår i, med utgangspunkt i Hargreaves og Fullans teori om sosial kapital. Studien til Sæle et al. (2023) drøfter intervjudata fra studenter i ett lærerspesialiststudentkull i kroppsøving omkring hva de tenker om elevene og relasjoner, og her analyseres intervjuene utfra Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse.

Det finnes også noen forskningsstudier innenfor norsk barnehage og skole som har anvendt pedagogisk credo som refleksjonsgrunnlag hos lærere og barnehagelærerstudenter (Gilje, 2008; Akslen & Sæle, 2014, 2015; Sæle et al., 2017). Gilje (2008) intervjuer lærere om sitt pedagogisk credo for å få frem deres refleksjoner rundt sin yrkeshverdag. Akslen og Sæle (2014) analyserer credotekster der barnehagelærerstudenter skriver rundt rollen som fremtidig barnehagelærer. Videre analyserer Sæle et al., (2017) barnehagelærerstudenters credotekster rundt temaet barns lek. Det finnes med andre ord noen studier med bruk av pedagogisk credo i barnehage og skole generelt og i kroppsøvingsfaget spesielt, med fokus på barnehagelærer- og lærerperspektivet, men denne forskningen er svært begrenset.

TEORIGRUNNLAG

Pedagogisk credo (Dewey, 1897/2000) og *pedagogisk takt* (van Manen, 1993, 2016) utgjør artikkelens teoretiske omdreiningspunkt, med hovedvekt på van Manen. Vi vil i denne delen gi en nærmere presentasjon av begrepene *pedagogisk credo* og *pedagogisk takt*. Både Dewey og van Manen er opptatt av det pedagogiske feltet i sin forskning, og én fellesnevner er at begge har tematisert betydningen av at lærere reflekterer over egen undervisningspraksis (Dewey, 1897/2000, 1902; van Manen, 1993, 2016). Dewey har skrevet om læreres kvalifikasjoner og legger vekt på at lærerprofesjonen opererer

i en demokratisk og utdanningspolitisk kontekst, men har i mindre grad skrevet spesifikt om læreres relasjoner til elevene (Dewey, 1916/2005; van Manen, 2016, s. 207).

Pedagogisk credo – røtter fra John Dewey

Det er særlig Deweys begrep *pedagogisk credo* (pedagogic creed) og hvordan han vektlegger at credo er en personlig tekst som er interessant å løfte frem i denne artikkelen. Så la oss se litt nærmere på begrepet, hva Dewey skrev om begrepet og hvordan det har etablert seg i ettertid og blitt brukt innenfor forskning og undervisning om lærerprofesjonalitet.

Dewey representere den reformpedagogiske bevegelsen i USA og plasserer seg ideologisk innenfor pragmatismen. Han var den første som tok i bruk pedagogisk credo som begrep (1897/2000). Han stilte seg kritisk til den tradisjonelle skolen og skrev i sitt pedagogiske manifest som han kalte sitt pedagogiske credo, om hva han hadde troen på når det gjaldt skole og utdanning. Hans credotekst består av ca. 15 sider hvor han starter hvert avsnitt med «I believe» (Jeg tror). Om skole skriver han: “Emphasizes the dignity of the teacher’s calling: I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life” (1897). Dewey ser på læregjerningen som et personlig kall, og hvor læreren har et etisk dannelsingsoppdrag overfor elevene. I gjennomgangen av van Manen og hans tenkning om pedagogisk takt, skal vi se at også van Manen vektlegger læreren som en betydningsfull dannelsingsagent og oppdrager overfor elevene.

Pedagogisk credo har i tiden etter Dewey etablert seg som begrep innenfor pedagogikkfeltet og blir her forstått som de refleksjoner lærere gjør seg rundt verdier, holdninger og forestillinger knyttet til egen profesjonsutøvelse (Akslen & Sæle, 2014). I norsk pedagogisk faglitteratur benyttes ofte begrepet *pedagogisk grunnsyn*, som dekker mye av det som vanligvis inngår i et pedagogisk credo (Gunnestad, 2007). I engelskspråklig sammenheng benyttes ofte *teachers’ beliefs*, som viser til lærernes tro og verdier knyttet til læreryrket (Halman, 2008; Helfenbein & Diem, 2008).

Dewey poengterer i sitt pedagogisk credo at skole og utdanning, og de tanker, syn og holdninger vi har til skole og utdanning, er noe som utvikles og formes fra fødselen av, og som stadig fornyes. Ens credo vil da være et produkt av ens totale livshistorie, og uttrykk for individets originale eller autentiske livsverden og verdihorizont (Taylor, 2011). Taylor (2011) viser til at menneskets autenticitet omhandler det å bli seg bevisst sin identitet eller det han kaller sin «original way of being». Og at en slik identitetsbevissthet kan bare skje gjennom refleksjoner og dialoger med andre (Taylor 2011, s. 59). Akslen og Sæle (2014) har skissert en modell som viser at pedagogisk credo vil være et produkt av egne livserfaringer og til de livsarenaer som man har operert på. I modellen samles arenaene *private formation*, *earlier education* og *professional teaching* rundt aksene som representerer selve credoet (Akslen & Sæle, 2014, s. 48). Våre informanter, som er erfarne lærere og kroppsøvingslærere, vil være bærere av et pedagogisk credo som er blitt formet på bakgrunn av erfaringer knyttet til de nevnte tre livsarenaer.

Vi har lagt merke til at det er interesse for å bruke credo som en arbeidsmåte i lærerutdanning (Sølberg, 2018; Sandnes, 2023). Credo er et interessant konsept i forhold til pedagogisk etos og grunnsyn. Vi har valgt å relatere credo til Max van Manens begrep om pedagogisk takt. Det gir muligheter for å undersøke det lærerne skriver at de tror på og brenner for i lys av et humanistisk og pedagogisk perspektiv.

Max van Manen og pedagogisk takt

Max van Manen plasserer seg innenfor en europeisk-kontinental pedagogikktradisjon, hvor humanitet, danning og eksistens regnes som sentrale aspekter ved den pedagogiske virksomheten (van Manen, 1991/1993; Biesta, 2004; Bollnow, 1976; Spiecker, 1984; Buber, 1992). Vi tar her utgangspunkt i van Manens tenkning om *pedagogisk takt* i bøkene hans *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (1993), som er en oversettelse av *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness* (1991) og videre *Pedagogic Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do* (2016).

Hans pedagogikk hører inn under den eksistensielle pedagogikken og betegnes som relasjonell pedagogikk (Sævi & Biesta, 2020). I denne pedagogiske retningen er det elevenes læring som står i sentrum (van Manen, 1993, 2016).

Begrepet *pedagogisk takt* har sin opprinnelse i oppdrageransvaret som foresatte har overfor barnet – et forhold van Manen kaller *in loco parentis*, eller i foreldrenes sted (1993, s. 3). En omsorgsfull forelder–barn-relasjon kan brukes som en autoritativ og pedagogisk norm for en god lærer–elev-relasjon (Spiecker, 1984). van Manen understreker samtidig at det er forskjeller mellom foresatte og lærere (2004, s. 63):

Teachers are oriented to children in a special way. In some ways not unlike parents, but still not quite like parents. Like a parent, the teacher is concerned with the child's maturation, growth and learning. But the teacher has a special interest in certain aspects of a child's growth while realizing that the total development must be kept in view.

Ser vi på den etymologiske betydningen av ordet *takt*, oppdager vi at det stammer fra det latinske ordet *tactus*, som kan bety *berøring* eller *virkning*, av verbet *tangere*, *å røre ved* (van Manen, 1993). van Manen bruker flere synonymer for takt, for eksempel *omtenksom*, *fintfølende* og *hensynsfull*. Han viser til den samme språklige betydningen på engelsk, jf. *tact*, *tactile* og *touch*, som i den norske utgaven er oversatt med *å berøre* og *ta i* (s. 114).

van Manen gir oss med andre ord en grundig redegjørelse for hva han legger i sitt begrep *pedagogisk takt*. Han er tydelig på at det ikke finnes noen manual eller teknologi til å definere eller forklare begrepet med, men at begrepet like fullt forbindes med noen karakteristika (2016, s. 79). Han skriver blant annet at pedagogisk takt er noe som manifesterer seg i hverdagen som en handling og er noe som den enkelte lærer selv må utvikle på sitt autentiske vis.

Det betyr at pedagogisk takt som handling, vil komme til uttrykk som en intuitiv sensibilitet i lærers møte med elevene (2016, s. 79). van Manen poengterer at det å handle som en god lærer vil uttrykkes som en følsomhet for det unike ved enhver elev: en følsomhet som skjer i den konkrete undervisningssituasjonen og konteksten som læreren til enhver tid står i. I tillegg skiver van Manen at pedagogisk takt er noe en lærer uttrykker og viser i sin personlige karakter, og som berører pedagogiske kvaliteter som han kaller (egen overs.) *tolkningsfølsomhet*, *oppmerksomhet*, *eksistensielle verdier*, *livets meninger*, *måter å stå på i livet* (2016, s. 79).

I følge van Manen vil noen av de nevnte kjennetegnene ved pedagogisk takt skje når læreren trer inn i klasserommet for første gang og møter elevene med det han kaller *ett pedagogisk eros* (1993, s. 62). Her vektlegges det å handle utfra en pedagogisk tenkning om å være sensitiv overfor elevene og

anerkjenne elevene som de er og trer fram som. Han tar noen forbehold om at det finnes utfordringer med en slik sensitiv væremåte dersom man forventer at en lærer med 30 elever skal kunne «se» elevene til enhver tid: «Of course, no teacher can be truly attentive to each and every child in his or her classroom» (2016, s. 62). Han er også klar over at lærere er ulike; har ulik lærerpersonlighet og grad av følsomhet (s. 80): «... each teacher is unique. Teachers have unique personalities and emotional make-ups. [...]. Students know that some teachers are empathic, while others are more aloof».

Et annet vesentlig poeng hos van Manen, er hans skille mellom begrepene *takt* og *taktikk*. Taktikk, som er en metode for å oppnå et mål, har noe styrende og planmessig ved seg, mens takt ikke er noe som kan planlegges.¹ Undervisningens taktikk dreier seg om strategier, metoder, regler, mål og midler som kan komme til uttrykk som planer, scenarioer, disposisjoner, tidsplaner eller mønstre (1993, s. 114). Takt er derimot knyttet til det umiddelbare og uforutsigbare i møtet mellom lærere og elever. Hans tanker om lærers sensibilitet samler han i begrepet takt, som dypest sett er medfølelse, eller *Gefühl* (følelse eller sensitivitet), og viser her til Herbart (referert i van Manen, 1993, s. 114), som forbinder takt med en persons årvåkenhet og lydhørhet overfor «det unike ved situasjonen». Slik inngår en lærers pedagogiske sensibilitet også som del av det intuitive og den tause kunnskapen (2016, s. 81–83).

Det tause og umiddelbare ved en lærers pedagogiske takt kommer til uttrykk gjennom den atmosfæren som skapes i klasserommet, ifølge van Manen (1993). Han legger derfor vekt på at læreren arbeider med å skape trygghet i undervisningssituasjonen (1993, s. 142). Løvlie (2007) er inne på noe av det samme når han omtaler pedagogisk takt som en kraft eller stemning – et sett å være på – som oppstår og kommer til uttrykk *mellom* mennesker. Ljungblad (2018, s. 45) viser med henvisning til Løvlie at den pedagogiske takten hos van Manen handler om et intrapersonlig, psykologisk fenomen, mens Løvlie selv vektlegger pedagogisk takt som et interpersonlig fenomen som oppstår i rommet mellom lærer og elev. Slik vi leser og tolker begrepet pedagogisk takt, synes det som van Manen, er opptatt av, både det intrapersonlige og det interpersonlige.²

Takt formidles videre gjennom *det personlige eksempel*, ifølge van Manen (1993, s. 165). De voksne er alltid eksempler for den yngre generasjonen, og van Manen hevder at voksne viser barn og unge hvordan de oppfatter og lever i verden, og hva den betyr for dem (1993, s. 166). Det har sammenheng med at van Manens pedagogikk er forankret i en dydsetisk danningstradisjon, hvor læreren fremstilles som bærer av gitte kunnskaper, verdier og ferdigheter som skal formidles videre til elevene (s. 170).

Oppsummerende har vi presentert teori som gir argumenter for at det å arbeide med pedagogisk credo gir lærere mulighet til å uttrykke sin personlige og autentiske pedagogiske grunnforståelse. Et pedagogiske credo, vil utfra dette, være åpent og kan fylles med ulikt innhold fra ulike lærere. Vi har videre redegjort for at begrepet stammer fra en bestemt pedagogisk posisjon, i Deweys pragmatisme. Vi har også gjort rede for van Manens pedagogiske takt, som vil bli brukt som teoretisk perspektiv inn i den videre analysen og drøftelsen av credotekstenes innhold. I neste avsnitt gjør vi rede for artikkelens materiale og metode.

MATERIALE OG METODE

Som vårt forskningsspørsmål viser, er vi opptatt av hva lærerspesialiststudenter skriver frem om hva de tror på og brenner for i sin undervisningspraksis. Hva lærere tror på og brenner for er sammenflettet med deres liv og forståelse for seg selv og møtet med elevene. Dermed vil måten de skriver fram sitt innhold kunne gi ny innsikt i de personliges betydning og bidra til styrking av personlig skjønn i lærerutdanning. Vi spør dermed videre om van Manens tenkning om pedagogisk takt gir støtte til en styrking av den personlige kunnskapens status. I utgangspunktet er et pedagogisk credo et åpent dokument hvor den enkelte lærer selv setter ord på hva hen oppfatter som sentralt og viktig i sin profesjonsutøvelse. Samtidig er det ikke gitt at det vil være en enkel oppgave å skrive frem et slikt autentisk bidrag, fordi det vil være avhengig av hvorvidt lærerne har nok distanse til sin egen vanetenkning og etablerte undervisningspraksis, og hvorvidt de har utviklet et godt nok artikulert språk for å kunne skrive frem sitt autentiske pedagogisk credo.

Informantene våre, erfarne lærere i videreutdanning, er plassert innenfor en gitt yrkes- og utdanningskontekst, der de befinner seg innenfor visse institusjonelle rammer og ideologier, som vi anser at de erfarer og tolker profesjonsutøvelsen i lys av. Informantenes pedagogiske credorefleksjoner gir derfor oss som forskere muligheten til å trekke med oss den institusjonelle konteksten i analysene. Med institusjonell kontekst sikter vi til både grunnopplæringen, hvor de arbeider og høyere utdanning hvor de studerer. Tekstene gir, i vårt perspektiv, et innblikk i hvordan institusjonelle tankemønstre og handlingsrommet som hver enkelt har, kommer til uttrykk i det informantene tror på og brenner for.

Lærerspesialistutdanningen som en nasjonal satsing var en faglig karrierevei for norske lærere med minst 60 studiepoeng og minst tre års undervisningspraksis i faget eller fagområdet som lærerspesialistutdanningen var rettet mot (Utdanningsdirektoratet, 2021). Et av formålene var at utdanningen skulle «bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise» (Lødding et al., 2021, s. 7). I lærerspesialiststudiet ble det lagt vekt på profesjonsutvikling. I 2018 ble en norsk UH-institusjon tildelt videreutdanningsstudiet i kroppsøving, og UH-institusjonen startet opp med tilbudet høsten 2018. Samme år godkjente Norsk senter for forskningsdata et følgeforskningsprosjekt om lærerspesialistutdanningen i kroppsøving, og denne artikkelen inngår som en del av denne følgeforskningen.

En del av undervisningen i lærerspesialiststudiet i kroppsøving handler om hva som kjennetegner et pedagogisk credo, og alle studentene får i oppgave å skrive credorefleksjoner, tekster hvor de skal reflektere rundt ulike spørsmål knyttet til deres pedagogiske praksis.

Utvalget består av tolv studenter fra andreårskullet på studiet, lærere som tar videreutdanning som lærerspesialist i kroppsøving. Det empiriske materialet er credorefleksjoner som studentene skrev ved studiestart høsten 2019. Seks av informantene underviser i kroppsøving på ungdomsskolen, mens syv underviser i kroppsøving eller idrettsfag på videregående skole.

Det å skrive refleksjonsnotater i en utdanningskontekst kan fungere som en faglig bevisstgjøringsprosess (Johansen, 2003), som kan bidra i utviklingen av den enkeltes profesjons- og yrkesidentitet (Korthagen, 2004). Refleksjonstekster er dessuten ansett som et egnet forskningsmateriale som kan gi kunnskap om profesjonsutøveres erfaringer fra egen praksis (Dahl & Alvsvåg, 2013).

Personlige credotekstene ble levert av studentene på deres digitale studieplattform og som forskningsmateriale besto alle tekstene av totalt 32 sider. Førsteforfatter anonymiserte tekstene og lagret tekstkorpuset på en passord-beskyttet enhet.

Analyse

Alle tre forfattere gjorde en første nærlesing av credotekstene i tråd med Smith (2016), som definerer nærlesing som en nøyaktig og oppmerksom lesing i tråd med de spørsmålene forskeren er interessert i å finne svar på. Gjennom en individuell nærlesing ble vi kjent med innholdet i credotekstene og noterte oss ord, begrep og tema. Vi registrerte tidlig i nærlesningen at mye av innholdet i materialet dreide seg om lærer-elev-relasjonen.

Vi tok utgangspunkt i, og analyserte, tekstbidragene fra alle de tolv informantene. Her kom det frem en felles og overordnet tematikk om lærer-elev-relasjonen. Vi presenterte dette som et funn basert på lesning av alle tolv credotekster. Deretter valgte vi ut mer spesifikke tekster om lærer-elev-relasjonen hentet fra credotekstene fra seks av informantene. Her vektlegger vi tekstene som analyseenheter, uten spesifikk referanse til den enkelte informant.

I vår videre analyse arbeidet vi med van Manens begrep pedagogisk takt fordi vi oppdaget at det sentrale i funnene omhandlet lærer-elev-relasjonen. Siden vi var opptatt av innholdet i tekstene, det vil si hva lærerne omtalte, arbeidet vi utfra Fauskanger & Mosvold (2014) sin kvalitative innholdsanalyse. Basert på gjentatte gjennomlesninger av tekstene, valgte vi formuleringer som uttrykte et innhold som gikk igjen hos flere informanter. Tema ble utviklet induktivt fra (deler av) transkripsjonene, og vi brukte dem som overskrifter i funnene. Ved å lese tekstene i sammenheng, utkrystalliserte det seg et overordnet tema som gjaldt lærer-elev-relasjonen. Inn under lærer-elev-relasjonen vektlegger informantene følgende aspekter: a) å se den enkelte elev, b) å gi elevene en følelse av trygghet og c) å være et forbilde for elevene. Disse aspektene presenterer vi i funn, og til slutt drøfter vi funnene i lys av van Manens teori om pedagogisk takt, samt annen relevant forskning.

FUNN

Lærer-elev-relasjoner

Lærer-elev-relasjonen er, som nevnt en gjennomgående og overordnet tematikk i materialet. Særlig er lærerne opptatt av å skape gode relasjoner til alle elever, også til de elevene som lærerne oppfatter mistrives eller ikke presterer i faget. Et slikt gjennomgående trekk ved det felles innhold, utdypes på ulike måter hos informantene. I noen tekster uttrykker informantene spesifikt viktigheten av å inneha gode relasjoner til elevene, og at de ønsker å selv være betydningsfulle personer for elevene. Det handler både om å like elevene og se verdien i hvert menneske, men de uttrykker også et ønske om at de vil overføre sine egne gode opplevelser fra idrett og fysisk aktivitet til elevene. En informant skriver at det å arbeide med gode relasjoner handler om: «å ha evnen til å etablere gode relasjoner til dem, som i neste omgang kan bidra til at elevene utvikler seg både faglig og som mennesker». Hen legger til: «... for å konkludere vil jeg si at en lærers fokus bør være å forstå elever, bry seg om dem og etter beste evne skape hensiktsmessige relasjoner som er med på å utvikle dem til helhetlige mennesker gjennom faglig og menneskelig vekst». Samtidig er det mange av informantene som erfarer det utfordrende å kunne se samtlige elever, og skape gode relasjoner til alle, da det å etterleve standarder fra idrett kommer i veien for et slikt ideal. En informant utdyper dette i sitt credo:

Jeg definerer meg som en idrettsperson. Jeg kan derfor ha vanskeligheter med å forstå elever som synes kroppsøving er grusomt, og som helst vil slippe kroppsøving. [...] Som fagperson og voksenperson, har jeg ansvaret for å skape en god relasjon til alle elever, også de som misliker mitt fag.

En annen nyanse i troen på elevene kommer frem når en informant trekker frem at det å se elevene er ensbetydende med å forstå og vise omsorg for dem.

Troen på «å se» den enkelte elev

Sentralt i informantenes tro på elev-lærer-relasjon er å se den enkelte elev. Det å se elever kommer til uttrykk på flere måter, og blir både generelt og mer spesifikt uttrykt. En informant skriver: «Det å være medmenneske, vise omsorg og la elevene bli sett er helt nødvendig i denne sammenheng. De trenger bekreftelse og det å bli sett til enhver tid». En annen informant skriver at det viktigste som lærer er å ha en grunnleggende interesse for og glede av å være sammen med elevene. Hen utdyper:

Som ren fagperson klarer man helt sikkert å formidle gode kunnskaper i for eksempel matematikk eller kroppsøving, men de fleste som snakker om de gode lærerne nevner varme, omsorg, respekt. NRK hadde en serie for noen år siden som het #dusåmeg, der elever som hadde utfordringer i skolen besøkte lærere som hadde betydd noe ekstra for dem. En gjenganger der var nettopp det med at du så meg, da går det på å bry seg, vise respekt, ha en varme og omsorg for elevene. Dette gjelder de fleste fag, men kanskje særlig kroppsøving.

Troen på å skape trygghet for elevene

Samtlige av informantene nevner at det er viktig å etablere trygghet for elevene i undervisningssituasjonen. Formuleringer som går igjen, er at «de skal føle seg trygge i timene slik at de kan øve og prøve uten å føle seg utilpass. At de er trygge på meg til å snakke med meg». I en credotekst hevdes det at elevene ofte knytter en stor del av sin sosiale identitet til det å beherske ferdigheter i kroppsøvingsfaget. Hen mener derfor at det er mer sårbart for en elev å mislykkes i kroppsøving enn for eksempel i matematikk. Lærerne snakker om at elevene kan mislykkes i kroppsøving, samtidig som de ønsker at alle skal oppleve trygghet og et trygt læringsmiljø. For eksempel skriver en følgende:

Mot elevene er det absolutt viktigste relasjon, særlig lærer – elev, men også i gruppen som helhet. Jeg mener det skal være høy trivsel i faget og det skal oppleves trygt å være der. Det er noe jeg bruker mye tid på i timene, snakke med elevene og prøve å få en god tone med alle. [...] Det aller beste er jo så klart når man får den gode stemningen i klassen, der det meste er ufarlig. Da tar de fleste og prøver og gjør sitt beste.

Alle informantene skriver at de har vært idrettsaktive, og har erfaringer fra organisert idrett, noen også som trener/leder, som har vært en viktig grunn til å utdanne seg til kroppsøvingslærer. Det å være idrettsaktiv kommer også fram som et bestemt blikk på elevene som må modifiseres dersom læreren skal kunne legge vekt på mangfoldet i en klasse og også se «de svakeste». Ett eksempel er følgende:

Jeg får ikke disse elevene til å slappe av og glede seg over fysisk bevegelse. Jeg har så lyst til å vise alle at jeg er så glad for at du er du, at jeg ikke bare vurderer dem for faget og jeg er fornøyd med dem akkurat slik de er. Jeg forsøker på best mulig måte å få nok tid til den enkelte, slik at nettopp denne relasjonen og tryggheten til meg skal bli god nok for å takle de vonde tankene.

Spørsmålene som berøres i utdraget ovenfor viser også til lærerens ønske om å være et forbilde for elevene, noe som leder oss over på neste tema.

Troen på seg selv som forbilde for elevene

Å skrive om å ha troen på seg selv er også en gjennomgående tematikk. Lærerne skriver at de har stor tro på seg selv og et sterkt ønske om å fremstå som et godt forbilde for elevene. En av informantene ønsker at alle elevene skal få oppleve det hen kaller «den gode lagfølelsen» og bruker et eksempel fra egen opplevelse som fotballtrener. De gode erfaringene som fotballtrener har vært formende for informantens egen undervisning:

Opplevelsen av å være fotballtrener var faktisk overveldende, alt var lystbetont, fantastisk miljø, utrolige gode gutter og det var da jeg forsto at det å jobbe med ungdom, lykkes som et kollektiv og være aktiv er det jeg vil gjøre i livet. Dette har formet meg som lærer og fagperson, og er kanskje derfor jeg setter det relasjonelle og trivsel så høyt. Ønsker å gi elevene den gode opplevelsen av å være aktiv, ha det gøy og å lykkes sammen i et fellesskap.

Forbildefunksjonen er på ulike måter fremtredende i credotekstene. Én viser til sin bestefar, som også var lærer, og som var et forbilde for informanten. Bestefaren var alltid ute etter nye måter å drive og forbedre undervisningen på, og han «så alltid det beste i elevene». Bestefaren var også en «veldig godt likt lærer», som inspirerte informanten til å følge i bestefarens fotspor. For informanten betydde dette å følge opp elevene slik at de skulle sitte igjen med en følelse av mestring etter hver undervisningstime.

En annen informant vektlegger at det er viktig å vise gode holdninger og utdyper hva det innebærer. Hen skriver også om det å være et godt forbilde:

Jeg mener at i læreryrket bør man inneha gode holdninger, fagkompetanse og sosial kompetanse. Med gode holdninger mener jeg grunnleggende måte å være på som å være presis, ha et positivt elevsyn, pliktoppfyllende, lojal mot arbeidsplassen, og være et forbilde for både elever og kolleger.

Samme informant ser på seg selv som «en normdanner» gjennom å «vise for elevene hvordan jeg ønsker å fremstå for å (overføre) smitte over gode holdninger på elevene». Hen nevner også ord som god fagkompetanse i betydningen «å kunne faget sitt», og legger i det at det handler om å være trygg på lover og paragrafer, kunne læreplanen, og kunne vise til «formålet med faget og fagets essens». Hen legger til at det å kunne sitt fag også innebærer å være «god på å legge til rette, tilpasse og argumentere faglig i en kroppsøvingskontekst».

Flere av lærerspesialiststudentene underviser elevene i flere fag og en av lærerne skriver at det å møte elevene i ulike sammenhenger gjør det enklere å være en klok og ansvarlig voksen i møte med dem. Hen er opptatt av å vise interesse for den enkelte og å gi av seg selv. En annen trekker frem at hen

har god «forståelse for de elevene som må jobbe litt ekstra for å få det til i kroppsøving», og begrunner det med at hen selv har opplevd å være en av dem som ikke fikk det til:

Jeg er ikke vant til å være best i idrett, og har alltid måtte jobbe for det. Jeg har alltid følt meg dårligst i vennegjengen når det kom til ballspill, i alle fall blant de jeg sammenlignet meg med, noe som var sårt i oppveksten. Siden jeg aldri ga opp, har det ført til at jeg etter hvert har blitt ganske god, men det har også ført til en ydmykhet og forståelse for de elevene som ikke får det til ved første forsøk. Denne forståelsen anser jeg som en av mine beste kvaliteter inn i faget.

Noen informanter arbeider som kontaktlærere, og en ser på elevgruppen sin som «ressurskrevende, hvor bare ti prosent driver med fysisk aktivitet på fritiden». At elevene er lite aktive på fritiden gjør at læreren brenner sterkt for at elevene skal være mer i aktivitet. Informanten skriver at hen er svært glad i elevene, og at de «blir på en måte som våre egne barn». Ønsket er å gi elevene det hen selv brenner for, nemlig «bevegelsesglede». Informanten skriver også om hvordan unge i dag vokser opp med helt andre livsvilkår enn da hen var ung, med mye mer skjermaktiviteter og inaktivitet.

Samlet sett skriver alle informantene at de er svært opptatt av elevene sine. De legger vekt på at de ser eleven som personer som har verdi i seg selv. Lærerne er også samlet i sine ønsker om å overføre egne positive erfaringer fra idrett og fysisk aktivitet til elevene. I sine beskrivelser av lærer-elevforholdet deler majoriteten en oppfatning om at de vil være gode forbilder for elevene og skape trygghet i møte med dem.

Drøfting

Her tar vi utgangspunkt i hovedfunnene og drøfter funnene i lys av *pedagogiske takt* og *pedagogisk credo*, og annen forskning knyttet til lærerprofesjonsfeltet generelt og til det kroppsøvingsfaglige feltet spesielt.

Betydningen av lærer-elev-relasjonen

Informantene skriver at elevene skal få erfare gode og trygge relasjoner. At relasjoner vektlegges i slike credotekster, ser vi også tydelig kommer frem i andre studier gjort på lærere, lærerstudenter og barnehagelærerstudenter (Gilje, 2008; Sølberg, 2018; Sandnes, 2023; Sæle, 2023, Sæle et al., 2023).

Våre funn er, på den ene side et uttrykk for at lærerne har en intuitiv forståelse av sine relasjoner til elevene, uten at dette er formulert nærmere som personlige relasjonserfaringer i credotekstene. En formulering som gjentas er interessen for å skape «gode og trygge relasjoner». Her tenker vi at det er sannsynlig at de ville ha utdypet sine formuleringer dersom vi hadde fulgt opp credotekstene med for eksempel utdypende intervjuer. Én annen forklaring på at lærerne brukere ord og uttrykk det er allmenn enighet om og som ikke er noe nytt, kan være at lærerne ikke har utviklet et presist fagspråk for sin yrkesetiske praksis (Schjetne et al., 2017), og i stedet benytter ord og uttrykk der adjektivet god går ofte igjen når de skriver om relasjoner.

Vi legger også merke til at kroppsøvingslærerne omtrent aldri formulerer seg med ordene «Jeg tror», slik Dewey gjør det i sitt credo. Både det å skrive i førsteperson entall og det «å ha troen på noe» eller «å brenne for noe» er lite brukte formuleringer hos lærerne. Ofte formulerer de seg med «Jeg mener at», eller med større distanse til seg selv, for eksempel «Det er viktig som lærer». Ved å generalisere til noe som er «viktig som lærer» reduseres tekstens personlige og autentiske preg. En tolkning er

at lærerne gjennom utdanningen har lært mindre om «seg selv» enn om rollen som lærer og at det å skrive en setning med ordene «jeg brenner for» er uvant. Det kan også skyldes at de har en forventning om at det settes krav i studiet til at de skal skrive et mer distansert, akademisk og politisk korrekt språk, et aspekt vi kommer tilbake til.

Vi har pekt på at van Manen drøfter lærer-elev-relasjonen inngående. I lys av sitt begrep pedagogisk takt, oppfordres lærere til å forstå at profesjonskompetanse skal baseres i relasjonene til elevene, og at en relasjon baseres på pedagogisk takt, som for van Manen (1993, 2016) er dypest sett å vise medfølelse og årvåkenhet i undervisningssituasjonen. Ifølge van Manen går taktfulle lærere følelsesmessig aktivt inn i undervisningssituasjonen, noe som blir ensbetydende med oppmerksomt nærvær. På den måten gir han plass til de kontingente, umiddelbare møter som finner sted mellom lærer og elev. Den individuelle lærer må, ifølge van Manen, selv finne ut hva som erfares som nærvær og årvåkenhet, og hva slags tilstander som faller inn under disse begrepene i en lærers daglige praksis (2016, s. 78-81). Vi finner ikke i funnene til informantene tekstbidrag som korresponderer med van Manens understreking av et slikt umiddelbart og årvåkent aspekt i undervisningssituasjoner.

Flere forskere har påpekt hvor viktig følelser er i samspillet mellom læreren og elevene, og at lærerne må bli bevisste på å forstå sine egne følelser i møte med elevene (Klomstén & Fikse, 2021) og gi elevene emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2014). Følelseshåndtering og relasjonsbygging er ord som trekkes fram som sentralt i læreryrket, og Fallmyr (2020) viser til at følelseskompetente lærere har et godt utgangspunkt for å mestre undervisningen. Kvernbekk (2005, s. 148) understreker at læreren – i en omskiftelig verden, må oppfylle kravene om å være årvåken og engasjert. Dette vil kreve et sanselig nærvær som er preget av «en ekstra situasjonsbevissthet».

I forskningen vi viser til, ser vi at lærere møtes med det vi tolker inn under pedagogisk takt hos van Manen. For van Manen skal ikke følelser «håndteres» men erfares, og relasjoner kan ikke «bygges» men utvikles i kontakt og samspill. Hargreaves (1998, s. 835) går så langt som å kalle følelsene for selve hjertet i undervisningen. Han viser til den språklige grunnbetydningen til de engelske ordene *emotions*, *emovere* og *to move*, som antyder at følelsene våre er nært knyttet til det å bli berørt og beveget, samtidig som det indikerer at følelsene er en kroppslig, estetisk uttrykksform. Han understreker at undervisningen er uttrykk for en følelsesmessig praksis, og at den enkelte lærer hele tiden må arbeide med følelsene sine for å kunne bli en bedre lærer. Gode lærere ikke bare formidler «well-oiled machines», men er «emotional, passionate beings who connect with their students and fill their work and their classes with pleasure, creativity, challenge and joy» (s. 835). Vi finner imidlertid ikke at våre informanter problematiserer hva vonde og vanskelige følelser kan gjøre med relasjoner mellom mennesker, noe heller ikke hos Hargreaves (1989) synes å tematisere. Ifølge Moen (2020), som blant annet refererer til Brown og Evens (2004), viser også til forskning på kroppspøvsfeltet som formidler at kroppspøvs lærers relasjonelle kompetanse vil ha avgjørende betydning for elevenes kroppslige og emosjonelle utvikling og modning. Når forskningen om følelser ikke forankres teoretisk og utdypes, vitner det om at et tema som følelser fortsatt forstås mer som et individuelt og psykologisk fenomen, noe som kan ha sammenheng med at det relasjonelle og sosiale er lite synlig som faglige begreper i forskning som angår profesjonskompetanse (Hüllert & Engelsrud, 2021).

Betydningen av å se den enkelte elev

De fleste informantene skriver at de ønsker «å se» elevene. Innenfor forskningsfeltet er det flere som har trukket frem at elevenes trivsel og læring øker når de nettopp blir sett av læreren (se blant annet Hattie, 2012; Lagestad, 2021). Men spørsmålet om hva som menes med det å se elevene er lite tematisert både hos Hattie og Lagestad, samt av våre informanter der få av dem utdyper dette i tekstene sine. Informantene skriver begrenset om hva de gjør når «de ser» elevene i konkret betydning, og om det «å se» handler om å kommunisere med elevene visuelt, auditivt og verbalt, og om det å «se elevene» har med omsorg og det å skape en ramme for at de kan unngå for eksempel skarpe blikk, overvåkende blikk, som også er varianter av det «å se» som daglig forekommer i elev-lærer relasjon i skolen. Et utematisert poeng i tekstene om «å se» elevene, er at det å se også er en sans som skaper distanse og mulighet for å vurdere eleven. Som Berg Eriksen (2000) skriver er synet en sans som er på parti med en rasjonell tenkning, mens berøring, lukt og smak tar kroppens parti. Slik sett er en viktig sans som berøring, utelatt i credotekstene om kroppøving, og det kan tyde som at begrepet «å se» blir brukt på en reproduserende og ideologisk måte.

I begrepet *pedagogisk takt* ligger det også en betydning av å se som sikter til det konkrete «å se andre ansikt til ansikt» (van Manen, 2016, s. 68-73), en betydning som ligger tett opp til Lévinas' (2003) ontologiske etikk, og som van Manen også kobler seg på i sin drøftelse av sitt taktbegrep. Å se den andre konkret underbygges av van Manen når han vektlegger at pedagogisk takt er uttrykk for en situert og estetisk (sanselig) tilstedeværelse. Samtidig er det å se for van Manen en evne til å være empatisk uten at man nødvendigvis er nær personen i konkret forstand, noe han gjør rede for i sitt avsnitt *Caring for the Faces of Those Who Are Faceless* (2016, s. 73-74). Her utdyper han at omsorg for elevene har sitt grunnlag i erfarte elev-relasjoner, og som seinere vil vise seg som omtanke eller bekymringer for elevene.

Noen av informantene bruker ordet *medmenneske*, og knytter det til uttrykk som «å være der» for elevene sine. Det å tre ut av en definert lærerrolle kan medvirke til å ta opp det å ha omsorg og respekt for elevene. Omsorg har en annen kvalitet og viser til en annen form for relasjon enn det å se og bekrefte elevenes idrettslige prestasjoner. I det å være et medmenneske og ha respekt for elevene, kommer den etiske relasjon til syne, og går ut over å oppnå de tradisjonelle læringsmål i kroppøving.

van Manens fremstiller også pedagogisk takt (2016) som et begrep som kan innlemme ulike kvaliteter i lærernes undervisning (s. 80) og som griper inn i hverandre i en profesjonskompetanse som kreves i utøvelsen av læreryrket. Ljungblad og Rinne (2020) har og benyttet van Manen og peker på at begrepet pedagogisk takt gir en måte å synliggjøre kompleksiteten som ligger innebygget i pedagogiske relasjoner. Det gir en nær kobling til begrepet pedagogisk credo som også er å forstå som et komplekst konsept - som Gilje (2008) oppfatter gjelder den enkeltes selvrelasjonen og som berører den enkelte lærers «personlighet, identitet, virkelighetsforståelse, selvbilde, verdier, livssyn, følelser, fornuft – ja, dybden og bredden i hvem man er som menneske ...» (s. 26). Dette er fenomener som *pedagogisk credo* gir en mulighet til å arbeide med og utvikle sin profesjonskompetanse gjennom. Når van Manen (1993) utdyper hva han legger i pedagogisk takt, går det frem at det er noe læreren gjør i møte med elevene, der læreren viser sin personlige kompetanse fra sitt ståsted. Ifølge ham vil profesjonskompetanser som teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter inngå som en viktig del av lærers pedagogiske takt, men mest av alt vil pedagogisk takt berøre den profesjonskompetansen som inngår i lærers personlige kompetanse.

Å ha et personlig engasjement overfor hver elev i en hel skoleklasse vil være et svært krevende prosjekt for en lærer, men van Manen slår likevel fast at det er noe læreren skal tilstrebe (1993, s. 90). En lærers profesjonalitet vises i måten læreren er til stede på en personlig måte overfor elevene. Vi har vist til at flere av informantene gir uttrykk for at det er utfordrende å skulle se alle elevene (til enhver tid), og vi har pekt på at van Manen (2016, s. 62) er seg bevisst dette og tydelig på at det vil være en utfordrende oppgave for en lærer, noe som bringer oss over til en diskusjon om den dialogiske side ved «det å se alle elevene» etc.

Som allerede antydnet er «det å se andre», ikke en nøytral handling. Det angår for det første spørsmålet: Hvilket perspektiv ser læreren elevene fra? Innebærer det også å interessere seg for det elevene selv ser og er opptatt av? Et berettiget spørsmål er om tanken om å se alle elevene har fått et ideologisk tilsnitt, og at det å se elevene blir stående igjen som noe som ikke forplikter, som et uttrykk tømt for innhold.

van Manen er tydelig på at ingen kan se elevene med et «nøytralt» eller «rent» blikk (2016, s. 63): «A teacher is a child watcher. This does not mean a teacher can see a child «purely», without being influenced by the philophic view this teacher holds of what it means to be human». Det skulle underbygge tidligere nevnte Taylors tenkning om identitet og autentisitet, at ethvert individ har en bestemt verdihorisont eller livsverden, noe som også understreker at alle lærere vil kunne uttrykke sitt originale eller autentiske pedagogiske credo. Et annet spørsmål vil være hvorvidt lærere har en språklig tilgang til å uttrykke seg autentisk i sitt pedagogiske credo. Vi tror det ligger språklige og faglig utfordringer i kroppsøvingslæreres fagtradisjoner til å være personlige. Informantenes tekster vil dermed også gi en pekepinn på hva de har ord for og ikke i sine undervisningspraksiser.

Formuleringer som det «å se elevene» kan slikt sett også være uttrykk for ideologiske ideer om «den gode lærer», som er formuleringer som går igjen i utdanningspolitiske styringsdokumenter, forskning og debattinnlegg. Utdanningsdirektoratet har for eksempel i en årrekke formulert seg slik: «Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærernes vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I styringsdokumentene legges det føringer av ideologisk og normativ art for hva som skal kjennetegne den gode lærer (Borgen & Engelsrud, 2020). Disse føringene kommer også til uttrykk i credotekstene, både som formuleringer som handler om hva som kjennetegner den gode lærer og formuleringer som handler om å se elevene. Både det å være den gode lærer og å se elevene blir altså lite problematisert og utforsket av lærerne. Det kan dermed virke som om ideologiske formuleringer sirkulerer og reproduseres i credotekstene, og at de blir brukt som om de var selvforklarende, og hindrer dermed det å skrive mer erfaringsnære, kritiske og kontekstuelle tekster.

Ideologier, tradisjoner og egne interesser hos lærerne står sterkt i tekstene og en vanetenkning kan dermed ha «stått i veien» for å skrive en autentisk credotekst. Vi har for eksempel sett at ingen formulerer seg med «jeg tror», slik Dewey i sin tid gjorde. Det gir tekstene et lite autentisk og personlig preg, selv for erfarne kroppsøvingslærere. En grunn til dette kan være vanetenkningens plass og at informantene, siden deres credotekster inngår i en videreutdanningsstudie, gjør at de oppfatter at faglærerne forventer et akademisk og politisert språk. Som vist til i barnehagestudie til Akslen og Sæle (2015), kom det her tydelig frem at jo lengre barnehagelærerstudentene kom ut i sitt studieløp, jo større grad bar deres credotekster preg av å miste sitt personlige og autentiske preg, til fordel for et mer akademisk språk. Siden dette er erfarne lærere, kan det også tyde som at det er

krevende å endre en gitt vanetenkning og etablert undervisningspraksis, en tenkning og praksis som er noe som utvikles over tid i yrkesfeltet (Evetts, 2013). En annen forklaring kan ligge i at det å skrive et autentisk og personlig pedagogisk credo, er noe nytt i en lærerutdanningskontekst, også for disse lærerne. Det kan også være at lærerne har oppfattet det for utfordrende å formulere seg autentisk og personlig, og med en problematiserende, kritisk tilnærming. Det er jo slik at et personlig, autentisk språk, i likhet med et politisk språk, også vil ha en normerende funksjon.

Når informantene skriver at de ønsker å ta elevenes perspektiv er det tvetydig. Både deres formuleringer om det «å se den andre» og «å ta den andres perspektiv» vil ut fra en eksistensiell, fenomenologisk posisjon være et prosjekt der man står i fare for å bidra til å utsette den andre. Det betyr at den andre alltid vil ha sitt eget, unike perspektiv. Dette er også noe van Manen reflekterer rundt i sin fremstilling av det han kaller *fenomenologisk pedagogikk* (2016, s. 152-155), hvor han skriver at det uansett er viktig at lærer prøver å forstå elevenes livsverden og behov.

Betydningen av å se seg selv som forbilde

Vi har sett at van Manen (1993) ser på læreren som et forbilde, både med tanke på lærerens fagspesifikke ferdigheter og med tanke på at læreren skal opptre etisk og ha gode holdninger.

Vi har sett i funnene at noen informanter oppfatter seg selv som forbilde for elevene. Det fremkommer også i andre studier gjort på lærerspesialiststudenter i kroppsøvingfaget (Sæle, 2023). Sæle knytter denne forbildetanken tilbake til antikkens imitasjonslære (gr. mimesis). I sin egen drøftelse av forbildefunksjonen viser van Manen (2016, s. 206-207) tilbake til Klafkis danningstori (Bildung).

At læreren behersker idrettsspesifikke ferdigheter og gjennom dette ønsker å fremstå som et godt, idrettsteknisk øvingsbilde, er noe flere av informantene trekker fram som en viktig kompetanse. Noen nevner at det er akseptert at kroppsøvingslæreren ikke behersker enhver praktisk og idrettslig ferdighet, og trekker også fram at elevene kan være gode idrettslige øvingsbilder. Vi tolker det ovenstående som et uttrykk for at informantene skriver faget inn i en tradisjonell idrettsdiskurs, hvor det historisk har vært vektlagt trening på idrettsteknikker som del av læreres undervisningspraksiser i faget (Kirk, 2010). Forskning har vist at det har vært forventet at kroppsøvingslærere skal beherske, vise og forklare tekniske idrettsferdigheter (Augestad, 2003; Tinning, 2006; Annerstedt, 2008; Larsson, 2009; Kirk, 2010; Aasland & Engelsrud, 2017). Det henger blant annet sammen med at i en norsk historisk kontekst har den frivillige idretten vært nært knyttet til skolefaget kroppsøving (Augestad, 2003; Skille & Moen, 2021). Ser vi derimot på den nyeste læreplanen i Norge, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), er kroppsøving beskrevet som et lærings- og danningfag hvor idrettsfokuset er nedtonet.

En lærer som har tilegnet seg den følsomhet og sensibilitet som van Manen legger i pedagogisk takt, i sitt møte med elevene, utøver et profesjonelt skjønn. For en kroppsøvingslærer vil det å ha utviklet en klok dømmekraft i skolehverdagen bety å kunne møte det uforberedte og uplanlagte. Det å ha kjennskap til et begrep som pedagogisk takt, i betydningen følsomhet, kan bidra til å gi en ny faglig forankring for lærere. På den andre side vil lærere uten kjennskap til et slik begrep kunne være imøtekommende og ha et åpent sinn i sitt møte med elevene, men også kunne «tre tilbake» når situasjonen krever det. Som Van Manen skriver (2016, s. 79): «Depending on the situation, pedagogical tact shows itself as subtle influence, as holding back, as openness to the child's experience, as attunement to subjectivity...». Brunstad (2015) slår fast at «et øyeblikk av

tilbakeholdenhet åpner et rom for andre» (s. 120), og videre: «Den kloke utvikler evnen til moralsk imaginasjon og forforståelse i en aktiv nærværende passivitet» (s. 120), en forståelse som tydelig samsvarer med evnen til pedagogisk takt.

Vi har tidligere pekt på at Løvlie (2007) oppfatter pedagogisk takt som et uttrykk for en kraft eller stemning som trer frem i undervisningsøyeblikket. Pedagogisk takt er «et sett å være på» (Løvlie, 2007, s. 78). Han ønsker å fremme en form for estetisk takt som ikke har sitt utgangspunkt i lærerens personlige eller faglige kompetanse, men som heller er et uttrykk for et fellesmenneskelig møte som finner sted, og som rommer allmenmenneskelige sosiale og humane kvaliteter. Det vil derfor kreve en umiddelbar sensibilitet hos læreren, dersom hen skal klare å møte elevene der de «er», dvs. en pedagogisk takt som viser seg som noe situert som trer frem i gitte, konkrete situasjoner. Vi har pekt på at van Manen også vektlegger i sin utdyping av pedagogisk takt som uttrykk for en umiddelbar, intuitiv følelse (2016, s. 81-83).

Lyngstad (2021) skriver også om kroppsøvingslærerens forbildefunksjon. Han bruker uttrykket *idrettslig forbilde* for å understreke at læreren besitter en idrettslig fagkompetanse som formidles i undervisningen, og som kan virke positivt inn på elevenes læring ved at elevene verdsetter og tar til seg denne kompetansen (Lyngstad, 2021, s. 31). Lyngstads fremstilling av kroppsøvingslæreren som forbilde er problematisk i lys av læringsforskning og danningsteoretisk forskning (Hatlevik & Havnes, 2017). Ifølge Hopmann (2007) er undervisningens resultat alltid uvisst, og læring skjer hos elevene gjennom den muligheten de gis til å knytte betydning til et innhold. Her skulle det også tydelig komme frem, som van Manen er så opptatt av, at undervisningen aldri kan begrenses til «teknikk» eller «manual», eller som noe som kan predikeres. Nettopp fordi undervisningen og møte med elevene alltid vil inneha et element av det kontingente, så vil det være avgjørende at lærere utvikler en pedagogisk takt som er sensibel for de situasjoner som måtte oppstå.

Vi ser at lærerne i studien gir klart uttrykk for at de setter krav til seg selv og har sterke forventninger til at de skal fremstå som forbilledlig overfor elevene i undervisningen. Det fremkommer derimot ikke i funnene hvorvidt elevene på sin side også er, eller kan være, selvstendige, autonome ressurser – ikke bare i henhold til sin egen læringsprosess, men også inn i det totale læringsfellesskapet, i sitt møte med både lærer og medelever. Det kan synes som funnene våre korresponderer med van Manen på dette punktet. Vi har tidligere pekt på at van Manen oppfatter lærergjerningen i forlengelsen av foreldrenes oppdragerolle og utgjør en viktig dannelsesagent, med en klar forbildefunksjon overfor elevene.

Aasland & Engelsrud (2017), som intervjuet kroppsøvingslærere i videregående skole, oppdaget at lærerne oppfattet innsats til å gjelde når elevene var fysisk aktive og fikk fremgang i form av økte prestasjoner og ferdigheter, og når de bidro til å gjøre andre gode. De oppdaget at elevene økte innsatsen når de så at de ble observert av læreren. Lærernes konkrete blikk mot elevene og forventning om at de skal prestere, bidrar til å kontrollere og disiplinere dem. På den måten underkommuniseres andre aspekter ved faget som vil kunne være mindre fysisk krevende, som elevmedvirkning, at elevene skal både sanse, oppleve, lære og skape med kroppen og skal lære seg til å reflektere.

En ensidig idrettslig forbildefunksjon underkommuniserer også at læreren, i henhold til van Manen (1993), først og fremst fyller en dypere, etisk forbildefunksjon. Det er problematisk dersom lærerens kompetanse ensidig knyttes til egenskaper læreren besitter, og ikke til relasjonsspesifikk kunnskap

(Sævi, 2013). Sævi (2013), som har sin forankring innenfor relasjonell og eksistensiell pedagogikk, understreker at pedagogiske relasjoner alltid vil være uttrykk for en form for *sammenhet* mellom voksne og barn og dermed noe annet enn personene selv. Relasjonen mellom voksne og barn er uttrykk for noe eksistensielt og personlig, som åpner opp for det «potensielt mulige» (s. 242). I det konkrete møtet vil ikke den pedagogiske enheten bestå av enten lærer eller elev, men av relasjonen mellom de to. Det er med andre ord tale om et gjensidig virke som finner sted i møtet mellom lærer og elev. van Manens vektlegging av pedagogisk takt og det pedagogiske møtet mellom lærer og elev innebærer ikke bare en forventning om at læreren skal prøve å ta elevens perspektiv (i betydningen det perspektivet eleven har i kraft av å være i verden), men er også uttrykk for likeverd, altså at læreren og eleven har hvert sitt subjektive perspektiv.

Det er naturlig å stille spørsmål om lærers kompetanse skal forstås som noe individuelt eller som noe som også utvikles i gjensidige møter mellom lærer og elev. Den sistnevnte posisjonen indikerer at også elevene kan utgjøre en aktiv part og ha en forbildefunksjon i slike møter. For at læring og danning skal finne sted, vil det også være avgjørende at elevene sammen med læreren, i det situerte møtet som undervisning utgjør, åpner opp undervisningsinnholdet (Hopmann, 2007). Det vil si at lærer må tilstrebe å legge til rette for at undervisningsinnholdet får betydning og gir mening til den enkelte elev. Som van Manen så treffende uttrykker det (2016, s. 170): «A teacher practitioner must be interested in his or her student's individual experiences ...» Og videre: «In concret classroom situations the phenomenological and the personal understandings merge into a fuller phenomenological pedagogy».

AVSLUTNING

I denne artikkelen har vi utforsket hva kroppsøvlingslærerne skriver om i sitt pedagogiske credo og hva de tror på og brenner for i sin undervisningspraksis. Vi har drøftet temaene som de beskrev i credotekster i lys av van Manen og hans begrep *pedagogisk takt* og delvis i lys av Deweys begrep *pedagogisk credo*, i en profesjons- og kroppsøvlingsfaglig kontekst. Når informantene reflekterer rundt sin egen praksis, legger de særlig vekt på lærer–elev-relasjonen, og uttrykker et ønske om å se den enkelte elev, samt å være et forbilde for dem. Ved å la informantenes tekster møte van Manens begrep *pedagogisk takt* har vi diskutert hva van Manens teori kan bety for de erfaringer informantene beskriver. Både Dewey og van Manen er begge opptatt av *å se elevene*, i betydningen å ha omsorg for dem. Ifølge informantene står det å skape gode og trygge relasjoner til elevene sterkt i det de tror på og brenner for.

Vektleggingen av det relasjonelle støtter oppunder forestillingen om at den personlige lærerkompetansen berører det medmenneskelige og mellommenneskelige aspektet, og som inngår som en sentral del av lærerens totale profesjonskompetanse. I sitt brennende engasjement for elevene har informantene store ambisjoner på vegne av seg selv som lærere i møte med elevene, hvor de gir uttrykk for et ønske om «å kunne se alle». Vi har også observert at credotekstene er skrevet med bruk av politisk og i noen grad ideologisk ladet språk, med tilsvarende mindre bruk av personlig, autentisk språk. Samlet sett er credorefleksjonene uttrykk for egne (idretts)interesser og tradisjonelle diskurser, som er godt kjent både fra forskning og undervisning i kroppsøvlingsfaget. For å tenke nytt og utvikle forståelsen for det å undervise i kroppsøving, er det gode grunner til å invitere lærere inn i videreutdanning og faglige fellesskap der de kan få større mulighet til å utvikle

sin kroppsøvingsfaglige kompetanse, og da vil det å skrive frem sitt pedagogisk credo kunne inngå som en viktig arbeidsmåte.

Acknowledgement

Artikkelen inngår i et følgeforskningsprosjekt om lærerspesialistutdanningen i kroppsøving. Vi takker Utdanningsdirektoratet for finansiering.

REFERENSER

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsoving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2023). Kunnskapsformer i kroppsovingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap. *Acta Didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9962>
- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O (2014). Pedagogic Creed: A Formation Pathway for Preschool Teacher Students. *Educational Practice and Theory* 36(1). <https://doi.org/10.7459/ept/36.1.04>
- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo: fra student til barnehagelærer*. Universitetsforlaget.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T.E., Hallås, B.O., Leirhaug, P.E., Loftesnes, J.M. & Sæle, O.O. (2023). Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsoving. *Uniped*. Vol. 46(2). <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.3>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsovingsfaget* [Doktorgradsavhandling]. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Biesta, G.J.J. (2004). Mind the gap! Communication and the educational relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 11–22). Peter Lang.
- Bollnow, O.F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers' forlag.
- Borgen, J.S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsoving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brown, D. & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48–70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.48>
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Cappelen.
- Caprona, Y.d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *UNIPED*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (tidligere artikkel i *School Journal* vol. 54, s. 77–80).
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (s. 55–66). Abstrakt forlag.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Eriksen, T. B. (1989). *Nietzsche og det modern*. Universitetsforlaget.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21–36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo- hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise & J. Sæther (Red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (s. 19–38). Gyldendal.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for forskolelærere: En innføring*. Universitetsforlaget.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Halman, L. (2008). *Changing values and beliefs in 85 countries: Trends from the values surveys from 1981 to 2004*. Brill.
- Hatlevik, I. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–227). Universitetsforlaget.
- Hattie, J.A.C. (2012). Know Thy Impact. *Educational leadership*, 70(1), 18–23.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Helfenbein, R. J. & Diem, J. (2008). *Unsettling beliefs: Teaching theory to teachers*. Charlotte, N.C.: Information Age publ.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eejr.2007.6.2.109>
- Hüllert, O. & Engelsrud, G. (2021, 17. juli). Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien? *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laereryrket/folelser-som-star-i-veien--eller-folelser-som-viser-veien/290331>
- Johansen, A. (2013). *Skriv! Sakprosaens håndtverk*. Spartacus.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Klomstén, A.T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: Samskapt læring knyttet til fagformyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal.
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 37–50. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-04>
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 157–172). Fagbokforlaget.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. Stockholm: Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- Laursen, F.P. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer- hvis du vil*. Gyldendal Akademisk.
- Lévinas, E. (1993). *Den annens humanisme*. Aschehoug i samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Ljungblad, A.-L. (2018). *Relationellt lærarskap – och pedagogiska möten*. Studentlitteratur AB.
- Ljungblad, A.-L. & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggjør kompleksiteten i lærerens relationella dimension. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 158–173. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching. *Sport, Education and Society*, 25(6), 631–642. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1629898>

- Lyngstad, L. (2021). Profesjonskunnskap i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 19–38). Fagbokforlaget.
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A.C., Lillebø, O.S. & Vika, K.S. (2021). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere: Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. (NIFU-rapport 2021:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Løndal, K., Borgen, J.S., Moen, K.M., Hallås, B.O., & Gjørme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Løvlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati. I Y. Boman, C. Ljungblad & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 77–103). Studentlitteratur AB.
- Moen, K.M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48–64). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/1998-07-17-61>
- Sandnes, B. (2023). Lærerspesialiststudentar i kroppsøving si profesjonsutvikling i profesjonsfellesskap. Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2017). Læreres profesjonsetikk i fokus, *Prismet*, 2, 82–91. <https://doi.org/10.5617/pri.4502>
- Skille, E.Å. & Moen, K.M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 135–157. <https://hdl.handle.net/11250/2984130>
- Smith, B.H. (2016). What was ‘Close Reading’?: A Century of Method in Literary Studies. *Minnesota Review*, 87, 57–75. <https://doi.org/10.1215/00265667-3630844>
- Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. *The Oxford Review of Education*, 10(2), 203–209. <https://doi.org/10.1080/0305498840100209>
- Sæle, O.O, Akslen, N.Å. & Halsnes, A.Ø. (2017). Children’s physical activities according to preschool student teachers’ creed. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1). DOI:10.4225/03/5A6D25AE6FED2
- Sæle, O.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 166-180). Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O., Loftesnes, J.M., Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Hallås, B.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving - profesjonsutøvelse og anerkjennelse av eleven. *Acta Didactica Norden*, Vol. 17(3), Art. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.10109>
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon - Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 236–246. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-07>
- Sævi, T. & Biesta, G.J.J. (2020). *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Sølberg, J.Ø (2018). Kroppsøving- og idrettslæreres pedagogiske credo. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet.
- Taylor, C. (2011). *Autentisitetens etikk*. Cappelen Akademisk forlag.

- Tinning, R. (2006) Theoretical orientations in physical teacher education. I D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education*, (s. 369–385). Sage Publications Ltd.
- Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). «Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner». <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Lærerspesialistutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/> (utgått på dato).
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar forlag og Kursvirksomhet AS.
- van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge.

¹ van Manen viser til at taktikk som begrep stammer fra det militære feltet, der det handler om manøvrering, strategiske planer, styring, direktiver og mål.

² Begrepet *interpersonlig* henspiller på ens selvforståelse. Det er språklig satt sammen av *inter* (latin for mellom) og *intra* (latin for innenfor og innen (Caprona, 2013, s. 1532)).

Uppdrag forskningscirkel: Ett ULF-projekt på landsbygden

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i3.13021>

Josefina Eliaso Magnusson & Per Nordén

ABSTRACT

Sweden has had the national experimental activity known as ULF – development, learning and research – running since 2017 as an investment in practice-oriented research. This study is carried out within the framework of ULF. More specifically, this study is based on experiences from two research circles with lead teachers in a rural area during 2021/2022. Through autoethnography, not only teachers' experiences of research circles are made visible, but also those of the researchers. Here, the empirical basis also consists of the researchers' personal stories with the aim of exploring, describing, and analyzing the research circle as a process from an inside perspective. The empirical material has been analyzed from the perspective of mediated discourse analysis (MDA). The result shows how the research circles come to constitute an epistemological development, a change of perspectives among the lead teachers. The result also shows how the research circles generate experience of autonomy. This enables the lead teachers to conduct their own school development projects in the future, such as classroom interventions with their own pupils. We argue that the research circles have an emancipatory function since they theorize the social relationship of learning.

Keywords: Autoethnography, Mediated discourse analysis, Research circle, School development, ULF

JOSEFINA ELIASO MAGNUSSON

*Senior Lecturer in Multilingualism
Department of Educational Work
University of Borås
E-post: josefina.eliaso_magnusson@hb.se
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7240-0976>*

PER NORDÉN

*Senior Lecturer in pedagogical work with focus on leisure-time pedagogy
Department of Educational Work
University of Borås
E-post: per.norden@hb.se
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3198-4771>*

INLEDNING

I samband med att en utbildningschef i en landsbygdskommun valde att ingå i ett ULF-projekt läsåret 2021/2022 skickades följande inbjudan ut till berörda lärare och forskare.¹

Efter kommunens lyckade satsning med utbildning kring formativt förhållningssätt tar vi nu ytterligare steg i vår utveckling. Vi kommer att inleda vårt samarbete med Högskolan i Borås och arbeta med forskningscirkel som grund för det kollektiva lärandet i skola och förskola.

Vi behöver ställa oss frågor som – hur kan vi förbättra kvalitén i undervisningen? På vilka sätt kan vi gemensamt undersöka sambanden mellan undervisningen och elevernas lärande? Ni som lärare och pedagoger är proffs på er verksamhet, och att gemensamt med kollegor få tid att reflektera över undervisningens form och innehåll ger stora möjligheter till en kollektiv utveckling och gemensam förståelse. [...]

Varmt välkomna till forskningscirkel!

I denna inbjudan framgår det att uppdragets kärna ska vara att stärka undervisningens framgångsfaktorer och därmed kvalitén i undervisningen. Därtill framgår det att detta ska ske via forskningscirkel. Denna studie kommer därför att belysa den process som uppstod i två olika forskningscirkel där deltagarna utbytte erfarenheter och fick ta del av aktuell forskning.

Utveckling, Lärande och Forskning – ULF

ULF inriktar sig mot hela skolsystemet i såväl lärarutbildningarna som utbildningen från förskola till vuxenutbildning. Detta ligger i linje med den statliga utredningen (SOU 2018:19) om praktiktäna forskning och vikten av att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Inom ramen för ULF har flera praktiktäna forskningsprojekt utvecklats och prövat hållbara samverkansmodeller mellan akademi och skola (Andersson & Hallström, 2023; Backman Bister & Broers, 2021; Thorsten, 2022). Uppdraget till försöksverksamheten ULF uttrycks vara en samverkan med avsikt att stärka den vetenskapliga grunden i lärarutbildningarna och i skolan (Utbildningsdepartementet, 2017). Enligt Nihlfors (2020) diskuterades behovet av praktiktäna forskning inklusive forskning i och för lärarutbildningarna redan för 20 år sedan. Medan vissa forskare menar att ULF:s syfte är att få till stånd praktiktäna forskning (Persson, 2020), menar andra att lärare och forskare ska bedriva projekt tillsammans (Serder & Malmström, 2020). I de nämnda artiklarna diskuteras och görs försök att mejsla fram vad praktiktäna forskning innebär. Exempelvis poängterar Serder och Malmström att ULF-samarbeten riskerar att bli ett sökande efter de rätta metoderna. Därtill hörs röster som menar att bilden av ULF i tidigare artiklar varit för snäv och att det primära syftet inte är praktiktäna forskning (Jarl & Taube, 2020). Jarl och Taube menar att syftet i stället är att utveckla och pröva former för samverkan kring praktiktäna forskning mellan lärosäte och skolhuvudmän. Dessutom hävdar Jarl och Taube att parterna inom ULF-avtalet tillsammans måste avgöra vad som är praktiktäna kunskaper med hög kvalitet och vad relevans innebär. Gällande den praktiktäna forskningens relevans lyfter Wedin (2020) i en debattartikel fram hanteringen av mindre goda exempel och menar att även svagare exempel bör belysas. Närmare bestämt menar Wedin: ”Att undervisningens sammanhang och villkor är betydelsefulla och att praktiktäna forskning behöver situeras socialt, historiskt och kulturellt” (Ibid. s. 107). Utifrån Jarl och Taubes

(2020) perspektiv har vi prövat former för samverkan mellan forskare och praktiker. Vår utgångspunkt är att samverkan är en integrerad del av högskolans forsknings- och utbildningsuppdrag med en avsikt att vara samhällspåverkande. Som det framgår av det inledande informationsbrevet blev forskningscirkeln det centrala för samarbetet mellan parterna när vi prövade former för vår samverkan med målet att stärka kvalitén i undervisningen. För att synliggöra oss själva (två forskare) och övriga deltagare i denna kunskapande process har autoetnografi varit tillämpligt (Adams et al., 2015). Vårt övergripande syfte med artikeln är att belysa forskningscirkelns processuella natur genom att lyfta de faktiska handlingar som initieras via forskningscirkeln, hur de spelas ut och kommer att förändra lärarnas undervisningspraktik.

Forskningscirklar

Forskningscirklar som fenomen är sprungna ur studiecirkeltraditionen där Paulo Freire (1968/2005) spelat en avgörande roll med sin pedagogik för frigörelse. Det kan till exempel innebära att komma tillsammans som grupp för att problematisera samhälleliga fenomen som ett sätt att arbeta med emancipation, det vill säga att medvetandegöra deltagarna om ojämlikheter genom att reflektera över och ifrågasätta aktuella förhållanden. Forskningscirkeln knyter an till Freires tradition men får ett mycket tydligare institutionaliserat drag med sin forskningsinformerande funktion (Nilsson, 1990). Det vi idag associerar med forskningscirklar kom att utvecklas vid Lunds universitet under slutet av 70-talet. När den arbetsrättsliga lagstiftningen kom att stärkas organiserades en mängd högskolekurser för fackligt förtroendevalda och i samband med det fanns det behov av att skapa en plattform för mer flexibla diskussioner och idéutbyten. Denna mötesplats kom att definieras som forskningsanknutna studiecirklar (Holmstrand & Härnsten, 2003). Från högskola och fackföreningsrörelse sprids forskningscirkeln och blir en av komponenterna i skolans lokala utvecklingsarbete och tillika personalfortbildning (Gustafsson, P. et al., 2018; Holmstrand, 1986; Lundh, 1995). Oavsett om forskningscirkelarna handlar om exempelvis arbetsplatsen eller lärarprofessionen får forskningscirkelarna en praktisknära funktion då de syftar till att utveckla skolverksamheten (Holmstrand & Haraldsson, 1999). Modellen för denna studie är deduktiv då den kom att präglas av tre genomgående strategier för att skapa, etablera och upprätthålla pedagogiska processer. Strategierna innebar att (1) etablera ett rum där vi ostört och återkommande kunde mötas och arbeta, ett rum som var förstelärarnas. Syftet med detta var att skapa en återkommande rutin, igenkänningsfaktor och trygghet för deltagarna. Den andra (2) strategin utgick ifrån att sätta förstelärarnas utvecklingsförslag i centrum. Vi som forskare var inte där för att föreläsa eller visa hur de egentligen skulle utföra sitt arbete utan för att problematisera, teoretisera och kritiskt granskas deras vardag. Centralt blev därför förstelärarnas erfarenheter, kunskaper och kompetenser. Den tredje (3) strategin präglades av att förutsättningslöst ge sig i kast med de reflektioner som förstelärarna aktualiserade och ville arbeta utifrån. Rent praktiskt kunde det innebära att ta fram vetenskapliga artiklar och litteratur utifrån aktuellt ämne samt ge förslag på olika perspektiv och arbetssätt samt vara en samlande funktion. Vår uttalade utgångspunkt var från första början att agera som en kritisk kollega snarare än en forskningsledare.

Platsen och dess betydelse

Mot den bakgrund av det som hittills presenterats i artikeln förstår vi förstelärarna som delaktiga i ett utvecklingsarbete som struktureras genom platsens specifika villkor. För detta sammanhang innebär det att vi utgår från landsbygdens materiella förutsättningar med en befolkningmängd på

närmare 3800 invånare. Under flyktingkrisen 2015 blev 420 individer utplacerade här varav flertalet har börjat grundskolan. Då vi var där 2021–2022 präglades samhället av den avklingande coronapandemin. Alla elever kunde nu åter ta plats i skolan efter en längre tids distansundervisning med växelvis närundervisning.

Kommunen har en ambition om hög målpuppfyllelse och önskar att deras elever ska lyckas i minst samma utsträckning som riksgenomsnittet. 2021 var meritvärdet 208,6 poäng för årskurs 9 vilket kan jämföras med rikssnittet som låg på 232,1 poäng. Samhället är en plats som präglas av att det enbart finns ett naturbruksgymnasium i närområdet. Detta förhållande blir en utgångspunkt för alla de elever som ska göra ett skolval i nian. Under vår vistelse kom även nyheten att ett industriföretag bestämt sig för att etablera sig på orten vilket kommer generera flera tusen arbetstillfällen. Vilken inställning eleverna har till skola och vidare högre utbildning formas och utgår från platsens specifika villkor eftersom landsbygden har betydelse för både det som begränsar och möjliggör elevernas framtid (jfr Andersson, 2003; Cedering, 2016; Eliaso Magnusson, 2020; Wacquant, 2007). Som artikeln kommer visa har platsen även betydelse för förstelärarnas elevsyn och därmed deras förväntningar på forskningscirkelarna vilket behandlas vidare i kapitlet *Erfarenheter från två forskningscirkel*. Först följer dock två kapitel som behandlar medierande diskursanalys och autoetnografi som varit betydelsebärande för att synliggöra processerna i respektive forskningscirkel. Artikeln avslutas med en diskussion där vi granskar vår deduktiva modell samt de didaktiska implikationer forskningscirkeln medförde i lärarnas vardagspraktik.

TEORETISKA ANSATSER: MEDIERAD DISKURSANALYS

I detta kapitel presenteras centrala utgångspunkter i den medierade diskursanalysen, MDA (Scollon, 2001), som är ett analytiskt perspektiv med rötter i den lingvistiska antropologin (Fairclough, 2009). Fokus för MDA är relationen mellan diskurs och handling (Scollon, 2001). För denna studie innebär det att forskningscirkelarna skapas och återskapas genom deltagarnas mellanmänniska handlingar men där utgångspunkten hela tiden är landsbygdens specifika förutsättningar. Återkommande diskurser för denna studie är de policydokument förstelärarna arbetar utifrån och därmed förhåller sig till i sina pedagogiska praktiker. Men det handlar även om materiella faktorer såsom begränsad ekonomi vilket leder till snäva tidsramar för projekten inom forskningscirkelarna. Det är i själva sammanförandet av alla ovan nämnda *element* som möjliggör att forskningscirkeln kan förhandlas fram och i dessa skärningspunkter konstitueras. Eller med Scollons ord möjliggöra *handlingssituationer*. Genom att deltagarna artikulerar en mängd olika utsagor för vad forskningscirkeln är och kan vara, utkristalliserar sig också gränsdragningar för vad den inte kan vara. På så vis hålls forskningscirkelns sociala gemenskap (community) ihop av en mängd olika maktrelationer som på samma gång kommer att definiera dess praktik. Utifrån Scollons perspektiv innebär det att varje enskild forskningscirkel går från *handling* till *praktik*. Det betyder att när vissa sätt att arbeta på blir till en vana och känns igen av deltagarna har ett *praktiknexus* etablerats inom gruppen (Scollon & Scollon, 2004). Samtidigt intar deltagarna olika förhållningssätt gentemot varandra, det vill säga förkroppsligar olika *positioner* såsom "experten" eller "ledaren" (Scollon, 2001).

MATERIAL OCH METOD

I denna studie vill vi undersöka de faktiska handlingar som initieras via forskningscirkelarna, hur de spelas ut och vad som blir resultatet av dessa skeenden. Det gör vi genom att belysa och analysera våra egna skildringar av respektive forskningscirkel samt de andra deltagarnas reflektioner av denna process. Detta ligger i linje med vad som kommit att definieras som autoetnografi (Ellis et al., 2011). Därmed använder vi oss av tre olika empiriformer, en så kallad materialtriangulering (Pavlenko & Blackledge, 2004). Dessa utgår ifrån (1) förstelärarnas skriftliga reflektioner i deltagarberättelseform, (2) klassrumsinterventioner samt (3) autoetnografi. Den förstnämnda samlades in genom att deltagarna inför sista tillfället fick skriva rent och utveckla sina känslor, tankar och upplevelser som de hade skrivit ner efter varje forskningscirkeltillfälle. Häri ingick bland annat att beskriva förväntningarna på forskningscirkeln liksom om och i så fall vad forskningscirkeln bidragit med för kunskaper. Klassrumsinterventioner är den andra empiriformen och innebär de faktiska projekt förstelärarna bedrev i sina klasser och som på olika sätt syftade till att kartlägga, utreda och analysera olika former av anti-pluggkultur. Beträffande den sista empiriformen autoetnografi så definieras den som forskning där världen undersöks med (forskar)jaget som utgångspunkt (Adams et al., 2015).

I denna artikel används, med andra ord, våra (forskarnas) personliga berättelser och erfarenheter som empiriskt underlag med syftet att utforska, beskriva och analysera forskningscirkeln ur ett inifrånperspektiv (Chang, 2008). Autoetnografi främjar, menar Adams et al. (2015) ”Inifrånperspektivets epistemologi” (s. 31), när den söker nå kunskap som på andra sätt hade varit svår att nå. Det autoetnografiska arbetssättet innebär att våra återkommande fältanteckningar och fältdagböcker innehåller tankar och upplevelser av mer personlig art (material som sällan används empiriskt) och ligger här till grund för att beskriva hur arbetet med forskningscirkelarna gestaltade sig. Det utgör tillsammans med skriftliga deltagarberättelser och klassrumsinterventioner den totala empiri som analyseras (Chang, 2008). Genom ett sådant tillvägagångssätt menar Ellis (1993) kan vi pröva våra erfarenheter mot andras för att få syn på likheter och skillnader och för att möta andras reaktioner på de egna erfarenheterna.

Vi forskare har båda erfarenheter av etnografisk forskningspraktik och intervjustudier (Eliaso Magnusson, 2020; Nordén, 2018) vilket kräver självreflexivitet av ett närvarande forskarsubjekt, det vill säga att resonera om sin roll som medskapare av kunskap (Bourdieu, 1989; Clifford & Marcus, 1986; Geertz, 1973). Däremot saknar vi, hittills, erfarenheter av att inneha dubbla roller (forskningsledare för en forskningscirkel som på samma gång beforskar och analyserar dess pedagogiska process) såsom autoetnografi kräver. Det reflexiva arbetet i denna autoetnografiska studie blir därför en process där vi, som forskare, gör oss själva till empiri. Därmed blir den självreflexiva analysen en integrerad del av hela arbetsprocessen. Det medför att både forskaren och läsaren ges möjlighet att förstå de erfarenheter som skildras och vad dessa erfarenheter ger upphov till menar Adams et al. (2015). Våra tankar och erfarenheter tar därför i denna artikel formen av narrativa etnografier. Detta ligger i linje med Ellis et al. (2011) resonemang om att målet med det autoetnografiska skrivandet är att producera analytiskt tillgängliga texter snarare än klinisk data som är i avsaknad av reflexiv contextualisering. På grund av bortfall och andra kringliggande omständigheter har vi valt att fokusera på förstelärarna då de utgör merparten av deltagarna i forskningscirkelarna. I våra berättelser som följer sammanfogas deltagarberättelserna, klassrumsinterventionerna och autoetnografins etnografiska beskrivningar. Detta innebär analyser av förstelärarna men även av oss själva som forskningsledare för varsin forskningscirkel. Varje

forskningscirkel tilldelades tio tillfällen och varje träff pågick i tre timmar. Vi som forskare hade ansvar för varsin forskningscirkel men utbytte även erfarenheter med varandra efter varje träff. Forskningscirkelarna avslutades med en heldag där deltagarna fick möjlighet att presentera sina egna erfarenheter av forskningscirkelarna.

Erfarenheter från två forskningscirklar

Artikeln resultatdel är strukturerad i två delar som återger erfarenheter från två olika forskningscirklar. De har båda stått inför olika utmaningar, tillvägagångssätt och utgår främst från förstelärarnas utvecklingsförslag. Varje författare delger sina erfarenheter som forskningsledare i respektive forskningscirkel men analysen av dessa erfarenheter har gjorts tillsammans och det formar också den avslutande diskussionen.

Forskningscirkel I

Jag möts av en ganska heterogen grupp bestående av fyra förstelärare, deras rektor, en specialpedagog och en speciallärare. De är alla verksamma på samma skola. Ytterligare en deltagare som endast närvarar vid detta första tillfälle är en rektor för vuxenutbildning. I detta första möte framgår det att de har fått väldigt lite information om projektet som skjutits fram på grund av rådande coronapandemi. Denna pandemi gör att de upplever tidsbrist eftersom de befinner sig i ett läge där de arbetar mycket på grund av sjukskrivningar och att de därför får täcka upp för varandra samt att de arbetar dubbelt för att även möta upp de elever som är hemma på grund av rådande restriktioner. Många av dem är skeptiska till forskningscirkeln vilket framgår tydligt vid denna första sittning, där de vill få svar av mig om vad forskningscirkeln ska mynna ut i. Detta innebär en utsatt position för forskaren men även ett krav på flexibilitet när det kommer till att leda en forskningscirkel. Detta bekräftas senare när en lärare skriver i sitt reflektionsdokument:

Jag träffade en kollega från en annan av ULF-grupperna som ifrågasatte tiden och som uttryckte att hon tyckte det var oklart. "Det är väl trevligt, men vad ska det LEDA till?" blev hennes kommentar. Även min rektor uttryckte att han inte visste eller förstod vad tiden skulle användas till och hur det skulle hjälpa vår skola. Detta fick mig att reflektera kring att vi, som är personalgrupp inom skolan, är vana vid målstyrda projekt och att vi lätt blir osäkra eller kritiska när det inte framgår tydligt vad mål och syfte är.

Här synliggörs initialt hur perspektiv mellan individer som verkar inom skola och akademi kolliderar gällande förväntningar och vad samarbetet ska mynna ut i. Vid detta första tillfälle görs först en presentationsrunda. De får sedan lyfta något som de anser att de har behov av att få diskutera och eventuellt utveckla i sin verksamhet. De två männen i ledningsposition, män i övre medelåldern, önskar där och då få svar på hur de kan öka elevernas måluppfyllelse. Hur jag tar mig an detta presenteras nedan.

Det finns självklart inget enkelt svar på det önskemål som personerna i ledningsposition har. När detta framgår kan de inte se vad en extern forskare skulle kunna bidra med. Dessa två personer är de som främst hörs, tar gärna till orda och försöker att överrösta mig. I denna situation positioneras jag via flera kategorier som sammanflätas, såsom profession, ålder och kön. Detta bekräftas då en av dessa män indikerar att detta kommer bli svårt för mig att förstå då jag inte har någon insyn i hur det är att arbeta i skolan. Dock förhandlar jag denna position genom att presentera mitt

forskningsfokus, betona mina tidigare erfarenheter av och framför allt mina resultat från undervisningsnära insatser. En ytterligare medveten strategi är att jag tar på mig rollen som samtalsledare. Detta för att kunna börja fördela ordet till samtliga i rummet, som till största delen utgörs av unga kvinnor som ännu inte kommit till tals. Jag vill få reda på vad samtliga ser som utvecklingsbehov i deras verksamhet. Det som framför allt framgår är att de anser att eleverna läser för lite och har ett bristfälligt språk vilket förstelärarna menar beror på att orten präglas av att vara ett industri- och brukssamhälle. Dessutom påpekar de återkommande att det har tillkommit en elevgrupp på senare år som saknar tillräckliga kunskaper i svenska för att fullt ut kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen, det vill säga nyanlända elever. Utifrån samtalet identifierar jag att det dominerar ett bristperspektiv i synen på elevernas språk och sociala bakgrund vilket innebär att eleverna tilldelas positioner (Scollon, 2001) utifrån vad de inte kan.

Samtliga förstelärare, specialpedagog och speciallärare framför också att det finns elever i varje klass som har behov av särskilt stöd. Bilden som målas upp för mig är en komplex undervisningssituation. Därför föreslår jag, utifrån samtliga deltagares inspel, att i stället för att hålla oss kvar vid det som eleverna inte kan, försöka utgå från följande frågeställning: Hur bygger vi vidare på elevens erfarenheter? Denna frågeställning möjliggör att utgå från elevernas olika förutsättningar och behov. Härigenom positionerar jag deras elever som individer med tidigare erfarenheter, språk och kunskaper vilket jag vill ska vara utgångspunkten för deras fortsatta lärande. Via denna ledande frågeställning planerades kommande möten med att läsa en antologi samt vetenskapliga artiklar som berör läsning och språkutveckling. Målet med detta tillvägagångssätt är att närma sig ett lärande där elevens tidigare erfarenheter nu skall stå i centrum. Utifrån den medierande diskursanalysen innebär detta att den tidigare pedagogiska praktiken klingar av och i exemplen som följer går det att skönja att ett nytt praktikknex börjar etableras. Deras perspektivbyte går att förstås som att de börjar göra en epistemologisk förflyttning (Scollon & Scollon, 2004).

Vid nästkommande träff diskuterades vad de hade läst och nya frågor och reflektioner uppkom som kopplades till deras egen verksamhet. När gruppen kom att enbart bestå av förstelärare och en specialpedagog, eftersom personer med ledningsfunktion var tvungna att prioritera andra arbetsuppgifter, tillhandahöll jag dem med mindre uppgifter.² Dessa uppgifter fick de pröva med sina elever i syfte att upptäcka mindre synliga kvaliteter i elevernas språk. Utgångspunkten blev att bygga vidare på elevens erfarenheter, språk och kunskaper. Detta gjordes genom läsning av texter, diskussioner av innehåll och de praktiska moment pedagogerna fick genomföra med sina elever. Sammantaget genererade detta diskussioner och erfarenhetsutbyte. En lärare uttrycker meningfullheten av dessa utbyten:

Jag ser det tydligare och tydligare, hur viktigt det är att vi försöker förändra den negativa synen på elever och vissa elevens beteende och lärande. Jag har kollegor omkring mig som i stort sett alltid ska framhäva vad elever INTE kan!

Utifrån Scollons (2001) resonemang innebär det att ett flertal element nu kommit samman och ur denna process möjliggörs att ett nytt perspektiv kan utkristalliseras. Därmed kan nya handlingssituationer bli möjliga. Därtill har pedagogerna utvecklat en samsyn i värdegrund och förhållningssätt som främst förstelärarna var måna om att vilja sprida bland övriga kollegor på sin skola.

Forskningscirkel II

I ett kommunhus tar vårt första möte plats, vi har fått lov att hålla till i en avstängd kafeteria. Medan jag och förstelärarna (7–9) presenterar oss hålls kaffe upp, fika delas ut³. När samtalet sedan går över till forskningscirkeln ställer jag inledningsvis öppna och övergripande frågor, såsom vad som framstår som utmanande i klassrummet och yrkesrollen, vilka är de kritiska punkterna? Ordet går runt bland förstelärarna och redan inom några minuter står det klart att de unisont i sin undervisningsutveckling vill arbeta mot den rådande anti-pluggkulturen som ett sätt att öka elevernas studiemotivation. Det förvånar mig att gruppen redan från början är så samstämmig. I min fältdagbok har jag skrivit: *Träff #1 Dela in dem i mindre grupper, flera olika projekt*. Detta upplägg visar sig vara ogrundat då förstelärarna blivit hänvisade av sin rektor till att arbeta med något de kallar *Se Framåt!*. Detta är ett namn på ett övergripande utvecklingsarbete som på olika sätt och utifrån en rad olika insatser syftar till att stärka undervisningen på ett sådant sätt att engagemang och måluppfyllelse höjs bland eleverna. Förstelärarna har därför en tydlig bild av vår kommande forskningscirkel vilket visar sig då de artikulerar ett flertal förväntningar på våra träffar. Dessa kretsar vid att de vill få stöd i att forma en utgångspunkt för sina klassrumsinterventioner och genom dem se vad som ger effekt.

Utifrån det övergripande temat anti-pluggkultur går vi varvet runt och förstelärarna utbyter erfarenheter från sina specifika klassrum. Det blir här tydligt att anti-pluggkultur tar sig flera olika uttryck. Detta utkristalliserar sig ännu tydligare på vår kommande träff där jag satt samman förstelärarnas utsagor i en tematisk tankekarta. Utifrån denna målar förstelärarna upp en bild där ett omfattande elevlager aktivt siktar på betyg E. De vill passera utifrån devisen om minsta motståndets lag. Trots det överskattar ett flertal elever sina förmågor såsom att de tror de kan mer eller kommit längre i vissa ämnen. Vidare visar de frustration inför repetitiva övningar, tycker skolan tar för mycket tid och energi. Då det kommer till studier uppvisar berörd elevkategori svag ”grit”.⁴ Eleverna beskrivs som vilsna inför framtiden och inte vet vad de vill. Förstelärarna menar att det också finns elever som under 9:an hittar en gymnasial inriktning men att de inte hinner ändra på sina betyg och därmed får nöja sig med ett annat gymnasieval. I kontakt med elevernas föräldrar återkommer uttalanden som: ”Det viktiga är att du trivs” och att ”Det har gått bra för mig trots dåliga betyg”. Materiella faktorer i bygden understödjer denna positionering då eleverna genom sina föräldrar har tillgång till breda nätverk bland släkt och vänner. Det är således inte svårt att få ett praktiskt arbete efter avslutade studier på naturbruksgymnasiet vilket i sin tur gör att man kan nöja sig med E i betyg. Förstelärarna menar att detta i förlängningen innebär att eleverna väljer bort sina möjligheter och blir låsta till den landsbygd de kommer ifrån. Det är denna vardag och verklighet förstelärarna vill intervensera i.

Förklaringen till att förstelärarna artikulerar en gemensam stark förståelse kring forskningscirkelns inriktning ligger i att den förväntas fylla en särskild funktion i deras handlingsplan. När jag trevande öppnar upp för en mängd olika förslag hur vi skulle kunna arbeta det kommande året äventyrar jag deras arbetsförhållande och därmed materiella villkor. Det skulle innebära att de arbetade å ena sidan med *Se Framåt!* och å andra sidan med forskningscirkeln. Såsom förstelärarna relaterar till forskningscirkeln går det utifrån Scollon och Scollon (2004) säga att de etablerar handlingssituationer som leder mig in i deras kontext och förståelse av densamma. Detta sker formellt under våra diskussioner men även informellt då enskilda förstelärare gör mig uppmärksam på vem i gruppen som tar för stor plats, vem som har en orealistisk bild av vad ekonomin tillåter,

vem som redan har en bestämd uppfattning om vad som ger effekt i klassrummet. I fältanteckningarna, insprängt bland datum och minneslappar, tecknar sig till slut även ett slags relationsschema för att få mötesstrukturen att fungera. Givetvis talar förstelärarna även om mig vilket bland annat framgår i mejl från olika deltagare: ”Flera har upplevt att det var lite otydligt kring hur arbetet med ULF ska fungera under läsåret och vad som förväntas”. Men även: ”Jag måste säga att du gjorde en fin insats som vände en viss oro/skepsis till ett gott engagemang! Snyggt jobbat!”. Få artiklar som behandlar praktisknära forskning erkänner att denna informella kommunikation existerar (samtal, mejl, sms, och så vidare) samtidigt som den styr och har en stark inverkan på forskningscirkeln och den pedagogiska praktik som drivs. Även om denna kommunikation vid första anblick kan ringas in som skvaller, framstå som obekvämt eller ifrågasätter forskningsledaren eller andras professionalitet är den en del av forskningsprocessen och styr gruppdynamiken. Utifrån Scollon (2001) går det att förstå att dessa medierande handlingar syftar till att jag som forskare införlivas i förstelärarnas redan pågående sociala gemenskap, där det redan finns etablerade positioner inom gruppen som de vill att jag ska vara medveten om. Samtidigt behöver de stöd i att utveckla ett redan pågående och aktivt praktikkoncept – *Se Framåt!* – som deras rektor etablerat under föregående terminer och som fortfarande är aktivt. Denna forskningscirkel kan därför sägas bli en del i ett mycket större och redan pågående utvecklingsprojekt då den subsumeras och institutionaliseras i redan befintliga utvecklingsdiskurser.

Vad detta avsnitt hittills har visat är att den praktisknära forskningen inbegriper ett flertal faktorer som genom forskningscirkeln förs samman: Direktiv från redan pågående utvecklingsprojekt (*Se Framåt!*), platsens betydelse, elevunderlaget, gruppdynamiken mellan deltagarna, informell kommunikation samt materiella faktorer. Utifrån den medierade diskursanalysen är det också här, i skärningspunkten av dessa element, som forskningscirkelns möjliga samarbetsformer utkristalliseras (Scollon & Scollon, 2004). Utifrån denna kontext kom förstelärarna att mejsla fram sina klassrumsinterventioner. På det sättet kom forskningscirkeln att bli en verkstad där de kunde omsätta sin beprövade erfarenhet till en rad olika utvecklingsprojekt. Här blir även forskningscirkelns dubbelkaraktär explicit: ett av målen var själva processen i sig där förstelärarna går från passiv till aktiv och i detta moment av autonomi genererar erfarenheter av att driva klassrumsinterventioner. Det andra målet var resultaten av klassrumsinterventionerna. Nedan följer resultaten från tre av dessa och där elevunderlaget utgår från en och samma högstadieskola.

Tre klassrumsinterventioner

Den första (I) klassrumsinterventionen gick ut till alla elever i årskurs 8 via ett webbaserat frågeformulär. De fick där svara på hur kul de tyckte det var med kunskap. I fokus för interventionen var således elevernas attityder men även vad som skulle få dem att tycka att skolan var ännu roligare. Sammantalet visar svaren att det är betygen som motiverar mest men även värdet av att bli allmänbildad. Eleverna lyfte särskilt fram quiz som arbetsform. Tätt följt av varierade arbetsformer, tävla mot andra skolor samt möjligheten att presentera och kommunicera kunskap till individer utanför skolan. Den andra (II) klassrumsinterventionen utgick från frågeställningen: Hur kan lärare komma att påverka elevers motivation när kunskapsinnehållet utmanar? Detta undersöktes i årskurs 8 och då utifrån semistrukturerade intervjuer. Här utkristalliserade sig tre tematiska framgångsfaktorer: (A) Att läraren är glad, positiv och bjuder på sig själv. (B) Varierad undervisning såsom praktiska inslag samt olika arbetssätt. (C) Stöttning och tydlighet men även att bli pushade och peppade av sin lärare. Den tredje (III) klassrumsinterventionen tog sin utgångspunkt i att

eleverna i årskurs 8 fick rangordna sju påståenden om vad som påverkade deras kunskapsutveckling. Som uppföljning till detta gjorde lärarna även längre gruppintervjuer med några av eleverna. Resultaten pekade på behovet av en lärarprofession som arbetar utifrån formativ bedömning där lärar-elev relationen är central. Det är ett arbete som inte bara sker på lektionstid utan även i korridorerna. Som en del i denna relationella pedagogik förväntas den enskilda läraren att vara tydlig och rättvis i sin pedagogiska praktik.

I den nu avslutande diskussionen reflekterar vi kring den deduktiva modell som kom att utgöra ramverket för forskningscirkelarna samt didaktiska implikationer av dess genomförande.

AVSLUTANDE DISKUSSION

Något som vi ser som en styrka med forskningscirkelarna var att etablera avskilda rum för förstelärarna och då i anslutning till eller på den faktiska skolan. Detta var den första (1) strategin i vår deduktiva modell. Det innebar att vi som forskare återkom till platsen och väl där stannade under hela den praktikinära forskningsprocessen. Vi ville undvika den traditionella uppdelningen där empiriproduktionen endast sker på skolan. Framför allt var det ett sätt att visa på autenticitet genom att utgå från samt bekräfta platsen som sådan. För oss som forskare innebar det dock väldigt långa dagar och därtill flera timmars pendlande till och från landsbygden. Hade vi gjort tvärtom hade det ställts orimliga krav på förstelärarna och forskningscirkelarna hade därmed aldrig kunnat genomföras.

Den andra (2) strategin i vår deduktiva modell var att utgå från förstelärarnas beprövade erfarenheter. Utifrån våra perspektiv är inte praktikinära forskning förknippad med *en* utan *flera* metodologier. Som ett sätt att vidga deltagarnas föreställningsram utgick vi från dialoger som återkommande uppmuntrade till kritisk reflektion utifrån de teman som förstelärarna framförde och ville arbeta med. Denna pedagogik kom Freire (1968/2005) att definiera som *utbildning med problemställning*: "The methodology of thematic investigation and for problem-posing education is this effort to present significant dimensions of an individual's contextual reality, the analysis of which will make it possible for him to recognize the interaction of the various components" (s. 102). Precis som Freire menar vi att ett sådant förfaringsätt uppmuntrade till att utveckla en nyfiken, kreativ och prövande kultur bland förstelärarna. Målet med de båda forskningscirkelarna var just att utgå från förstelärarnas beprövade erfarenheter och utifrån dessa göra dem involverade i ett kunskapande utifrån sin egen vardag och tillika undervisningspraktik.

Forskningscirkeln härrör ur en frigörande och emancipatorisk tradition. För vår deduktiva modell får denna historia liv främst genom vår tredje (3) och sista strategi. Detta då den utgår från att förstelärarna identifierar, styr och bestämmer forskningscirkelns riktning. Genomförandet av den första (1) forskningscirkeln kom att innebära en epistemologisk förflyttning för förstelärarna, både ur ett ämne-teoretiskt och ämnesdidaktiskt perspektiv. Det kom till exempel att innebära att överge ett bristperspektiv på eleven. Utöver detta perspektivbyte, som i sig är en emancipatorisk insikt, gav denna forskningscirkel även ringar på vattnet. Förutom att samtliga lärare insåg vikten av att börja samverka med lärare i svenska som andraspråk och studiehandledare på elevers modersmål, insåg de också att kommunen i fråga saknade behöriga lärare i svenska som andraspråk. Kunskapen som genererades via denna forskningscirkel bidrog till direkt nytta i huvudmannens verksamhet eftersom

en av lärarna ansökt om utrymme i tjänst, och fick detta, för att studera och bli behörig lärare i svenska som andraspråk.

Centralt för den andra (2) forskningscirkeln var själva erfarenheten av att konstruera och genomföra klassrumsinterventioner. Genom forskningscirkelarna möjliggjordes det för förstelärarna att erövra en ny kultur där de nu tillsammans kan fortsätta med nya utvecklingsprojekt. Under den sista sammankomsten diskuterades nya möjliga klassrumsinterventioner samt behovet av att följa kommande årskurs 8:or med samma interventioner. Målet blir då att spåra attitydförändringar och därmed om de varierade arbetsformerna får önskad effekt på den rådande anti-pluggkulturen. De didaktiska implikationerna kretsade alla kring utvecklandet av förstelärarnas pedagogiska strategier såsom att: skapa relationer, vara tydlig och rättvis. Men även elevernas möjlighet att ta ansvar och egna initiativ. På det sättet kom forskningscirkeln att bli en del av undervisningen då resultaten från klassrumsinterventionerna kom att förändra förstelärarnas formativa bedömning. Vad de båda forskningscirkelarna lämnar efter sig är återkommande dialoger som i sig är emancipatoriska om förstelärarna fortsätter teoretisera den sociala relation vi kommit att definiera som lärande.

REFERENSER

- Adams, T., Holman Jones, S. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Andersson, Å. (2003). *Inte samma lika: Identifikation hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Andersson, J. & Hallström, J. (2023). *En hållbar modell för praktisknära forskning?* Linköpings Universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-190730>
- Backman Bister, A., & Broers, M. (2021) Ledarskap i klassrummet: Kaos, kreativitet och lärande. I A. Backman Bister, & M. Persson (Red.), *A prima vista: Möjligheter och utmaningar med praktisknära forskningsprojekt i musikpedagogik*. Kungliga Musikhögskolan.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7, 14–25.
- Cedering, M. (2016). *Konsekvenser av skolnedläggningar: En studie av barns och barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun*. Doktorsavhandling. Uppsala Universitet.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Clifford, J. & Marcus, G. E. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Eliaso Magnusson, J. (2020). *Språk, diaspora, makt. Flerspråkiga resurser och diasporaidentiteter bland unga vuxna i Sverige*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1468515>
- Ellis, C. (1993). There are survivors: Telling a story of sudden death. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 711–730. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1533-8525.1993.tb00114.x>
- Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273–290.
- Fairclough, N. (2009). Ron Scollon – 1939-2009. *Discourse & Society*, 20(5), 643–644. <https://doi.org/10.1177/0957926509339970>
- Freire, P. (1968/2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1968/1972). *Pedagogik för förtryckta*. Gummessons Kursiv.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Gustafsson, P., Jonsson, G., Nilsson, T. (2018). Teknikämnet i svensk grundskolas tidiga skolår sett genom forskningscirkelns lupp. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 14(2), 113-124 <https://doi.org/10.5617/nordina.6161>
- Holmstrand, L. (1986). *Forskningscirklar: En form för samarbete mellan högskola och fackliga organisationer*. Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Holmstrand, L., & Haraldsson, K. (1999). *Kunskap i cirklar: Forskningscirkeln som en arena för forskningsinformation* (Pedagogisk Forskning i Uppsala, nr. 133). Uppsala Universitet.
- Jarl, M. & Taube, M. (2020). Organiserade partnerskap i lärarutbildning lägger grunden för praktisknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 25(4), 90–94. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.07>
- Lundh, H. (1995). *Perspektivknuten: Kvalitativ studie av en forskningscirkel* (Arbetsrapporter vid Pedagogiska Institutionen, nr. 40). Uppsala Universitet.
- Nihlfors, E. (2020). Respekt för varandras kunskaper. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(4), 112–116. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.11>
- Nilsson, K-A. (1990). *Forskningscirkeln växer fram (PU-rapport)*. Lunds Universitet.

- Nordén, P. (2018). *Regnbågsungar: Familj, utbildning, fritid*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet. <http://hdl.handle.net/2077/56458>
- Pavlenko, A. & Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. I A. Pavlenko & A. Blackledge (Red.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (s. 1-33). Multilingual Matters.
- Persson, A. (2020). Dubbel närhet och distans behövs inom praktknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2-3), 149-152. <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.07>
- Thorsten, A. (2022). Praktknära forskning i ett ULF-projekt. I M. Samuelsson, & A. Thorsten (Red), *Ledarskap för lärande* (s. 17-23). Linköpings Universitet. <https://doi.org/10.3384/9789179292881>
- Scollon, R. (2001). *Mediated discourse: The nexus of practice*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging Internet*. Routledge.
- Serder, M. & Malmström, M. (2020). Vad talar vi om när vi talar om praktknära forskning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 106-109. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.07>
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans: Samverkan för lärande och förbättring*. Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2017). *Regeringsbeslut: Uppdrag om försöksverksamhet med praktknära forskning*. Utbildningsdepartementet.
- Wacquant, L. (2007). Territorial stigmatization in the age of advanced marginality. *Thesis Eleven*, 91(1), 66-77.
- Wedin, Å. (2020). Att hantera mindre goda exempel: Dilemma för praktknära forskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 102-105. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.06>

¹ ULF står för Utveckling, Lärande och Forskning och är den nationella försöksverksamhet med samverkan mellan akademi och skola om praktknära forskning som pågått 2017-2021.

² Fortsättningsvis benämner vi deltagarna endast som förstelärarna, då denna lärarkategori dominerar till antalet i forskningscirklarna.

³ Närvarande är även annan personal t.ex. en rektor och en verksamhetschef. Dessa är inte en del av materialet då deras projekt skiljer sig från förstelärarnas. Det skedde även avhopp då några ur personalen var tvungna att prioritera andra arbetsuppgifter.

⁴ Duckworth et al. (2007) beskriver grit som förmågan att inte ge upp vid motgångar.

Medie- och informationskunnighet är mer än bara källkritik och tekniskt kunnande. Vilka behov är det som behöver mötas och hur?

ÖVRIG VETENSKAPLIG

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i3.13609>

Marit Nybelius

The same day as the invasion of Ukraine started, the two biggest TV news channels in Sweden and the prime minister pointed out the problem with source criticism of media and that it is difficult to know what a reliable source is and why it is very important to be critical (SVT, 2022; TV4, 2022). This article dwells on source criticism in mainly digital media within the school subject of civics, both as a problematizing text and as a discussion. The discussion has its basis in two studies. One is a study from the Swedish Schools Inspectorate that originates from an audit of the teaching of source criticism within civics classes, mainly in regards to digital media and where there is a criticism towards the content and teaching of the subject. The other study is a study from the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) that was published in May 2021. It is a PISA study where it was noted that 15 year old pupils all over the world had difficulties in sorting facts from opinions in digital media. The Nordic Countries were ranked high, despite only around 50 percent of the pupils managing to differ between fact and opinion. The two studies are then brought up in conjunction with previous research, which mainly focuses on the teaching of source criticism within civic classes and the mediatization process that is ongoing in society, and which forms the basis for the discussion. Based on the problematization it is evident that there is a strong need to increase the knowledge of media and information among pupils, if they are to be brought up as citizens in a democracy. The three main questions are therefore, what kind of MIL do the pupils have and do the teachers in the schools have the opportunity to further their education to a required level and is it reasonable that student teachers in the subjects they are training for should also have time to educate themselves sufficiently in Media and information literacy to be able to strengthen the pupils MIK?

Keywords: mediatization, social science, digitalization, criticism of the sources

Samtiden ställer allt större krav på att elever ska ha hög medie- och informationskunnighet

Enligt den svenska Skolinspektionens rapport, om källkritik i samhällskunskapsämnet från 2018, präglas samtiden av ett antal olika fenomen och trender som i snabb takt förändrar samhället. Det är exempelvis globalisering, automatisering och digitalisering. Digitaliseringen ställer höga krav på hur vi tolkar digitala medier. Det betyder att det kommer att krävas nya kunskaper för att söka och värdera information och det är av högsta prioritet att vi kan värdera information eftersom antalet internetanvändare i dag uppgår till 4156 miljoner. Det motsvarar 54,4 procent av världens befolkning (Skolinspektionen, 2018). Utvecklingen har lett till att vi befinner oss i en digital era. Invasionen av Ukraina har blivit ett tydligt exempel på varför medie- och informationskunnighet är av högsta prioritet för att elever och övriga medborgare ska förstå samtiden de lever i. I samband med krig är det svårt att hitta pålitliga källor, vilket påpekades redan den första dagen av invasionen i nyhetsprogrammen på SVT och TV4 och framfördes även av dåvarande statsminister Magdalena Andersson (SVT, 2022; TV4 2022). Skolinspektionens rapport publicerades eftersom samhällskunskapsämnet i den svenska grundskolan år 7–9 hade granskats. Det framkommer i rapporten att det finns brister i undervisningen gällande källkritik av digitala medier och även dess utformning kritiserar. Kritiken handlar om svagheter i undervisningen relaterat till både det tekniska kunnandet och att förstå och läsa texter på internet (Skolinspektionen, 2018). Den tionde maj 2021 kom dessutom Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) med en rapport kopplad till en PISA- undersökning där det konstaterades att enbart 50,6 procent av 15-åringarna i Sverige, Danmark och Norge kan skilja fakta från åsikter när de läser. De finska eleverna hade ett bättre resultat, men nådde ändå bara upp till 52,4 procent. Det gav Finland en framskjutande plats i världen. Detta trots att 47,6 procent av de finska eleverna inte kunde skilja mellan fakta och åsikter (OECD, 2021).

Problemområde

Trots att vi befinner oss i en digital era är undervisningen i Medie- och informationskunnighet i skolorna eftersatt. Detta oaktat att det sedan 2011 framgår i styrdokumentet för skolan att digitaliseringen ska prioriteras. Att detta är ett problemområde framkommer i olika rapporter och undersökningar från bland annat Skolinspektionen 2018 och OECD 2021. Medie- och informationskunnighet relateras även till yttrandefriheten och pressfriheten (Carlsson, 2019: b).

Syfte

Syftet med texten är att belysa problematiken med elevers och även lärares bristfälliga Medie- och informationskunnighet. Syftet är även att utifrån tidigare forskning, teorier och rapporter diskutera möjliga lösningar på problemet.

Typ av text

Textens tyngdpunkt kommer att ligga på bakgrund, tidigare forskning och publicerade rapporter för att kunna problematisera och argumentera. Texten hamnar därför inom kategorin explorativ och förändringsorienterad essä. Texten börjar med inledningen och problemområdet följt av bakgrunden med ett historiskt perspektiv på Medie- och informationskunnighet. Därefter följer den kritik som har framkommit mot undervisningen i skolan för att följas av tidigare forskning inom medialisering och informationskunnighet följt av teorier om medialisering. Utifrån bakgrunden

tidigare forskning och teorierna diskuteras möjliga lösningar och texten avslutas med förslag till framtida forskning.

BAKGRUND

Vi har idag en polemisk samhällsdebatt som går att relatera till ett svagt MIK bland befolkningen, där felinformation och konspirationsteorier sprids och som visar att MIK påverkar maktprocessen. Ulla Carlsson, professor i Medie- och kommunikationsvetenskap menar att enda sättet att möta förändringarna i kommunikationssamhället är genom utbildning och kunskapsutveckling (Carlsson, 2018).

Hur relationen mellan medborgare och medierna är har diskuterats under århundraden och redan Platon pratade om sann och falsk retorik. Från och med 1920–1930- talen har det diskuterats i de utvecklade länderna att mediekunskapen måste stärkas och även om det akademiska ämnet Medie- och kommunikationsvetenskap är relativt ungt har det genomförts medieforskning under många decennier och fokus har ofta varit på de nyare medierna, vilket har alternerat beroende på decennium (Carlsson, 2019: a). För att fostra samtida och framtida medborgare är det därför viktigt att inkludera skolan i forskningen och diskussionerna om medier.

Med start under 1960-talet uttalades ett behov att medborgarna måste förstå medierna, vilket kom att kallas att vara medielitterär. Mellan 1960-1990 organiserade sig därför lärare på olika sätt, i främst USA, Kanada, Storbritannien, Frankrike och Australien och åberopade behovet av att få träning för att bli medielitterära (Carlsson, 2019: a).

En pådrivande organisation för att stärka mediekunskapen i världen har varit UNESCO som redan under 1960-talet arrangerade en konferens och publicerade rapporter för att stärka det kritiska tänkandet relaterat till TV och BIO-film. De arbetade även fram en läroplan för massmedieutbildning 1978. År 1982 arrangerade de en konferens med 19 medlemsstater där de tog fram ett dokument som fick namnet ”The Grünwald Declaration on Media Education” och 2007 stärktes detta dokument med ”The Paris agenda for Media Education” där rekommendationer gavs till medlemsländerna hur de bland annat borde arbeta med medieutbildning på alla utbildningsnivåer och de poängterade att lärarna behövde utbildas (Carlsson, 2019: a). Sedan 2011 finns också mediekunskap med i läroplanerna i Sverige som en viktig del under begreppet digitalisering (Skolverket, 2010).

I Sverige har det varit Statens medieråd som har varit den pådrivande organisationen och som idag erbjuder skolor och pedagoger undervisningsupplägg som handlar om källkritik av bland annat digitala medier och kritisk medieförståelse (Statens medieråd, 2021; Nordicom, 2021). Det finns även andra intressenter som aktörsnätverket MIK som i samarbete med Utbildningsradion har tagit fram en kunskapsbank där lärare kan hitta material till sina lektioner. På kunskapsbanken finns även redan färdiga lektioner. Undervisningsinnehållet är allt från upphovsrätt, källgranskning till att arbeta med att producera eget material. Även företag inom journalistbranschen har genomfört olika insatser, de senaste åren, för att stärka MIK hos elever och hjälpa lärare med stöd till undervisningen. Ett av syftena med undervisningen har varit och är att öka förståelsen och kunskapen om journalistik, lära sig skillnaden mellan journalistik och sociala medier och att tolka nyheter (Statens medieråd, 2017). Ett exempel är Mediekompassen som är en plattform som ägs av Tidningsutgivarna (Startsida - Mediekompass). På plattformen presenteras bland annat olika

lektionsövningar som behandlar pressfrihet och hur eleverna själva kan producera både text och bild (Gustafsdotter & Nyberg, 2019). Det finns även några få fristående kurser på högre lärosäten som ges för att stärka kunnskapen kring digitalisering bland lärare (antagning.se, 2023).

De undervisningsinsatser som presenteras ovan är inte integrerade i skolsystemen, vilket kanske är symptomatiskt då ett problem relaterat till skolan och MIK är att det har tagit lång tid för digitala medier och digitala verktyg att bli en del av de rådande utbildningssystemen (Seufert et.al., 2016). I den svenska läroplanen från 2011 för grundskolan, förskolan samt fritidshemmet belyses digitaliseringen som ett prioriterat område. Tolkningen av begreppet digitalisering är emellertid otydlig (Skolverket, 2010). I den reviderade läroplanen som började att gälla första juli 2019 kompletteras definitionen av begreppet digitalisering och även om inte medie- och informationskunnighet (MIK) används som begrepp framgår det implicit att det ska undervisas i MIK (Skolverket, 2019). MIK ingår i ämnesområdet mediekunskap, ett begrepp som också ingår i läroplanerna. Mediekunskap handlar om att individer behöver *tillgång* till den digitala tekniken, individerna måste behärska att *analysera* och *värdera* innehållet i de digitala medierna och de ska ha kunskap för att kunna *skapa*, *reflektera* och *agera* i kontakten med medier (Eristi & Erdem, 2017; Carlsson, 2019).

Dagens samhälle kräver MIK för att de enskilda medborgarna ska kunna interagera socialt och delta i samhället. MIK är även relaterat till yttrandefriheten och pressfriheten (Carlsson, 2019:b).

Två definitioner som är återkommande i texten är Medie- och Informationskunnighet (MIK) och *medielitterär/ medielitteracitet (MIL)*. År 2007 tog UNESCO fram ett koncept som kombinerar digital kunnskap och medial kunnskap (Carlsson, 2019:a). I konceptet ingår: informationslitteracitet, bibliotekslitteracitet, FOE och FOI- litteracitet, digital litteracitet, datorlitteracitet, internetlitteracitet, spellitteracitet, biolitteracitet, televisionlitteracitet, nyhetslitteracitet, reklamslitteracitet, mediallitteracitet.

Medielitterär eller *medielitteracitet* används i den här texten för att beskriva en kunskap och en kunskapsnivå av elevers förståelse för medier och främst digitala medier.

I flera kursplaner och i ämnet samhällskunskap, som är ett ämne där källkritik är en viktig del, belyses att eleverna ska lära sig om demokrati. Vidare poängteras i kursplanerna att eleverna ska läras förstå vad som pågår i samhället och hur digitaliseringen påverkar samhället. Det framgår även i kursplanerna att eleverna ska lära sig ett kritiskt förhållningssätt, eftersom samhället förändras i ett högt tempo och med ett stort informationsflöde. Undervisningen ska även möjliggöra för eleverna att vara aktiva i samhällslivet (Skolverket, 2023). Ett annat ämne som ska innehålla källkritik i undervisningen är ämnet svenska. I svenska I för gymnasieskolan står det explicit i kursplanen att eleverna bland annat ska lära sig att hantera digitala verktyg i samband med presentationer och att de även ska lära sig berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande i bland annat film och andra medier, varav det sista även är en framskriven del i ämnets syfte (Skolverket, 2023).

Kritik mot den källkritiska undervisningen

I Skolinspektionens rapport går det att läsa att samhällsutvecklingen har gett eleverna ett behov av medie- och informationskunnighet där de behöver lära sig att internet är ett verktyg som erbjuder möjligheter, där internet ger upphov till nästan oändliga möjligheter rent kvantitativt, men även möjligheter med stort värde och kvalitet, vilket är positivt, men att eleverna även utsätter sig för stora

risktaganden genom att befinna sig på internet. Från rapporten framgår det att eleverna får lära sig för lite om risker och möjligheter. Skolinspektionen menar bland annat att det saknas både bredd och djup i undervisningen. Det står även i rapporten att undervisningen i källkritik på nätet inte anses ha hög kvalitet i två av tre skolor (Skolinspektionen, 2018).

I rapporten från Skolinspektionen framkommer även att Skolinspektionen inte anser att läraren har tillräckligt mycket kunskap om vissa aspekter av världen, då Skolinspektionen menar att det behövs kompetensutveckling av lärarna och en förbättrad samverkan med annan relevant personal som till exempel skolbibliotekarier i undervisningen av källkritik inom samhällskunskapen. Det poängteras att skolbiblioteken bör bli en del av undervisningen för att stärka den digitala kompetensen. Skolbibliotekarien förväntas uppfylla en del av de behov som finns eftersom hen förväntas ha utbildning i informationssökning och källgranskning och hen ska därför användas som en resurs i undervisningen (Skolinspektionen, 2018).

Det kommer ständigt nya informationskällor och det krävs ständig kompetensutveckling. Lärare på flera skolor i granskningen efterfrågar därför kunskap om algoritmer, sociala medier och kunskap om spridning av falsk information och de menar att det behövs mer undervisning i och på plattformar där eleverna rör sig (Skolinspektionen, 2018). Hur stora bristerna på de olika skolorna i rapporten är varierar, men det är värt att poängtera att de skolor där bristen är som störst har rektorerna inte vetskap om lärarnas kompetens i området. Skolor får även kritik för att eleverna inte får lära sig att publicera material och att sätta ihop material (Skolinspektionen, 2018).

Utifrån Skolinspektionens rapport aktualiseras frågan: Hur kommer det sig att trots att digitaliseringen finns med i läroplanerna redan 2011, att eleverna tio år senare till hög grad inte kan skilja mellan fakta och åsikter? (Skolverket, 2010; OECD, 2021).

TIDIGARE FORSKNING

Svenska skolungdomar uppfattar själva att de har en god förmåga att hitta och värdera information som publiceras på nätet, enligt en studie av Thomas Nygren och Mona Guath som bland annat forskar på källkritik. I deras studie fick ungdomar, efter att de hade fått göra en självskattning, genomgå ett test där de skulle värdera om texterna de fått var nyheter eller annonser. Deras faktiska värderingsförmåga skiljde sig markant från deras uppskattade värderingsförmåga och 88 procent hade svårt att skilja mellan nyheter och annonser. Av eleverna ansåg även bara 44 procent att en nyhet från Sveriges radio, som ska vara politiskt oberoende, vara lika trovärdig som en nyhet från Fria Tider, som är en högerpopulistisk mediekanal. Däremot var eleverna bättre på att genomskåda manipulativa bilder. Nygren och Guath kom även fram till att det fanns indikationer på att eleverna är ”nyhetsundvikare” (Nygren & Guath, 2019). I en annan studie av Nygren et.al (2020) kom de fram till att svenska elever ofta har svårt att förklara hur och varför texter och bilder har producerats. Det bör poängteras att de elever som hade mer erfarenhet av att läsa digitalt och även erfarenhet av att genomföra bildmanipulation var emellertid bättre på att värdera bildernas äkthet. Nygren et.al. (2020) menar att ”För utbildningens del synliggör detta vikten av att skolan både lär ut kunskaper om faktiska sakförhållanden (vad?) och låter elever testa nya tekniker så att de bättre kan förstå hur bilder kan manipuleras” (Nygren et.al., 2020:168). I resultatet framkommer tydligt att elever har svårt att värdera trovärdigheten i digitala nyheter. Det finns emellertid elever som är bättre på att värdera än andra och de eleverna kan även identifiera vem som är avsändare, hur annonser är märkta

och varför informationen har skrivits och även om texten är till för att informera eller om den är till för att sälja något. Karaktäristiskt för dem som inte hanterar värderingen lika tillfredställande är att de fokuserar på innehållet och de har även svårt att tolka texten som finns i samband med en annons, som egentligen ska hjälpa läsaren att skilja mellan redaktionell reklam och redaktionell text (Nygren et.al., 2020). ”Här behövs det uppenbarligen mer träning i att ifrågasätta författaren och beakta bakomliggande syften” (Nygren et.al., 2020:169).

Studier om källkritik av medier kan även jämföras med en studie av Patrik Johansson som disputerade på källkritik inom historieämnet. Han menar att ett av hans resultat visar att det finns ett problem när elever ska källgranska information av historisk karaktär. I hans studier framkommer att eleverna ibland har svårt att separera sina egna perspektiv med det historiska subjektets och samtidigt kunna använda sig av sina egna erfarenheter när de ska få en förståelse för det historiska skeendet. Eleverna kan även fördöma handlingar som historiska personer gör för att de dömer utifrån nutidens moraliska måttstock (Johansson, 2019). Det resultatet är intressant utifrån ett medielitterärt perspektiv, för även om digitala medier inte alltid handlar om historiskt innehåll kan texter som elever läser på nätet vara skrivna i en helt annan kontext än elevens vardagliga sammanhang. Författaren och mottagaren (eleven) kan ha olika referensramar och moralisk måttstock varför tolkningarna kan bli felaktiga eller det kan vara svårt för eleven att förstå utifrån dennes erfarenheter hur den ska tolka texten och/eller bilden.

Forskarna Yap Jing Xuan och Muhammad che Amat Asyraf (2021) belyser en annan aspekt som de menar bör hanteras i skolan av lärare och det är hur elever påverkas av sociala medier och framförallt med fokus på beroendenaspekten. De har skrivit artikeln *Social media addiction and young people: a systemativ review of literature*, som är en systematisk litteraturstudie. En mycket viktig roll som bland annat läraren har är att lära eleverna att hantera sociala medier och få ett sunt förhållningssätt till dem så att eleverna inte blir beroende av sociala medier (Xuan & Asyraf, 2021).

TEORIER OM MEDIALISERING

Inkluderat i termen medie- och informationskunnighet är begreppet medialisering. Sedan några årtionden studeras och definieras begreppet med hjälp av bland andra teorier hur medialiseringen av vårt samhälle fortgår. Teorierna är en hjälp för oss att förstå var vi befinner oss rent samhälleligt relaterat till den mediala utvecklingen. Medieforskarna Nick Couldry och Andreas Hepp (2013) menar att medieforskningen fram till mitten av 1900-talet fokuserade på att analysera texter, undersöka produktionen av politisk ekonomi och arbeta med publik- och receptionsanalyser. Mediernas roll växte samtidigt kraftigt i de utvecklade länderna. Enligt Couldry och Hepp behövdes ett begrepp för att undersöka konsekvenserna av medierna och kommunikationen i det vardagliga livet och mellan sociala ytor. Ett begrepp som började användas var medialisering (Couldry & Hepp, 2013).

Under åren har teorier om medialisering arbetats fram och i den här artikeln aktualiseras två perspektiv som är relevanta för problemområdet. Det ena perspektivet är det socialkonstruktivistiska som i korthet handlar om hur medier blir verktyg för att hjälpa oss att konstruera vår sociala verklighet. En medieforskare som arbetat med det perspektivet är Andre´ Jansson som har undersökt vårt sociala utrymme i relation till medier. Hans studier visar bland annat hur vi agerar, men också var vi agerar i förhållanden till medierna (Jansson, 2013).

Medieforskaren Stina Bengtsson har med bland andra Jansson (2021) genomfört ett projekt där de menar att de har tagit fram ett verktyg som kan hjälpa forskare att mäta nivån av medialisering bland befolkningen. Verktyget utgår från teorin om de 16 basala önskingarna som vi människor har som skapar motivation och som skrevs fram av Steven Reiss 2004. Önskingarna är makt, oberoende, nyfikenhet, acceptans, ordning, sparande, heder, idealism, social kontakt, familj, status, revansch, romantik, mat, fysisk aktivitet och lugn (Reiss, 2004).

Det andra medialiseringsperspektivet som belyses i den här texten är det institutionella. Det institutionella perspektivet kan användas för att diskutera relationen skolan och media/medierna. Båda perspektiven kan även användas för att både diskutera och problematisera på mikro- och makronivå. Medieforskaren Kent Asp beskrev medialisering, ur ett institutionellt perspektiv i sin avhandling från 1986. Avhandlingen handlade om media-politik-publik (Asp, 2011). Nästan 30 år senare presenterade han en uppdatering av sin ursprungliga tolkning av medialiseringsprocessen. Asp delar in processen i fem nyckelfaktorer (Asp, 2014). Den första är *adaption* som är en process genom vilken vi måste lära oss att ta till oss och förhålla oss till en förändrad medieomgivning (social inlärningsprocess). Denna första nyckelfaktor definieras som att institutionerna genom interaktionen med det omgivande mediesamhället både måste anpassa sig och förhålla sig till den mediala utvecklingen. I skolans värld har det bland annat inneburit att ta in datorer i lektionssalarna. Från och med mitten av 1990-talet har det även inneburit att förhålla sig till internet ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv och även andra mediala verktyg som mobiltelefonen. En social inlärningsprocess innefattar både teknik och ett kognitivt skeende. Den andra nyckelfaktorn innebär *uppkomsten av oberoende medieinstitutioner*. Exempel för skolan kan vara företag som erbjuder olika mediala verktyg, tekniska hjälpmedel eller mjukvaror och som erbjuder ett visst innehåll producerat för skolan, vilket påverkar pedagogiken och didaktiken. Den tredje nyckelfaktorn handlar om *det ökade medieberoendet*. Att digitaliseringen förekommer i läroplanerna från och med 2011 är ett exempel på skolans ökade medieberoende. Den fjärde nyckelfaktorn kallar Asp *maktskifte*, vilket kan tolkas som att ett maktskifte uppstår som en effekt av att institutioner går igenom medialiseringsprocesser, varvid främst medieinstitutionerna får mer makt. Det kan handla om medieföretag, men även företagen som äger och säljer digitala lösningar och innehåll. Under pandemin har till exempel företaget Zoom Video Communications marknadsandel ökat lavinartat och blivit ett av de viktigaste verktygen för högre lärosäten i Sverige (Techradar, 2021). Det ger företaget mer kontroll även över innehållet som produceras på deras plattform, eftersom det är företaget som tar fram de olika tekniska lösningarna. Kontrollen består i både hur och vad det är som presenteras på plattformen. Lärosäten kan även ändra strukturer och arbetssätt till förmån för de olika plattformarna. Den femte nyckelfaktorn, Asp skriver om, handlar om *sociala förändringar*, som betyder att samhälleliga institutioner, som till exempel skolan, på både mikro-som makronivå förändras på grund av medialiseringen (Asp, 2014).

Medieforskarna Magnus Fredriksson och Josef Pallas menar att forskare som använder det institutionella perspektivet anser att medier förändrar andra institutioners funktioner och särdrag och att en av de viktigaste bakomliggande orsakerna till detta är mediernas logik. En av de svagheter som Fredriksson och Pallas ser i det institutionella perspektivet är emellertid att medialiseringsprocessen tenderar att bli tolkad som linjär och deterministisk, eftersom medierna blir dominerande. Därmed ges medierna mycket stor makt och individer, grupper och institutioner bedöms ha lite utrymme för att agera (Fredriksson & Pallas, 2014). Fredriksson och Pallas anser att medialiseringen ska ses som en process där medier och organisationer relaterar till varandra aktivt,

inte bara med utgångspunkt i de rådande institutionella idéerna, praktikerna och teknologierna, utan även med en mer eller mindre explicit ambition att ändra dessa idéer, praktiker och teknologier. Deras tolkning och metodologi möjliggör studier av å ena sidan institutionernas struktur, organisation och andra delar av samhället och å andra sidan de individer och aktörer som påverkas av institutionernas förutsättningar (Fredriksson & Pallas, 2014). Inom medialiseringsprocessen finns det en ständig förhandling mellan organisationen och medierna, och förhandlingen samt processen pågår på olika nivåer i organisationen. Eftersom förhandlingen fortskrider även genom olika mediebruk, relationer och dokument och inte bara genom medieproduktioner går det utifrån Fredriksson och Pallas perspektiv att undersöka om institutionerna är medialiserade och även relatera det till de individuella aktörernas praktiker, regler och teknologier (Fredriksson & Pallas, 2014). Det är viktigt att ta i beaktning när skolan studeras att resultaten tolkas på ett sådant sätt att de inte per automatik ge mer makt till medierna än vad som är reellt.

Att finna bristerna och möjligheterna

Couldry och Hepp (2013) konstaterar att det är först de senaste decennierna som medieforskningen har börjat att fokusera på medialisering. Att studera medialisering var ett behov som uppstod för att kunna studera hur media/medier i bred mening påverkar det vardagliga livet och våra sociala ytor.

Utifrån den tidigare forskning som finns med i texten och de resultat som publicerats angående förståelsen av digitala medier hos ungdomar och undervisningen i skolan framstår behovet av att forska mer inom området som stort. Tidigare studier visar att undervisningen behöver kompletteras. För att på ett effektivt sätt skapa förståelse för vad för slags kunnskap som behövs, borde det vara av prioritet att börja med att genomföra en kompletterande kunnskapsinventering av eleverna i skolan, liknande den studie som OECD genomförde angående 15-åringars kapacitet att skilja mellan fakta och åsikter. Dessa studier skulle kunna belysa vad för slags medie- och informationskunnskap som eleverna och lärarna besitter för att därigenom komma fram till vilka ytterligare insatser som behövs för att elevernas och lärarnas MIK ska kunna stärkas. Nygren och Guath (2020) har genom sina studier påbörjat en sådan inventering där de har kommit fram till att: ”Här behövs det uppenbarligen mer träning i att ifrågasätta författaren och beakta bakomliggande syften” (Nygren & Guath, 2020:169). Inventeringen behövs också för att ta reda på vad eleverna faktiskt kan och vad de uppfattar att de kan, eftersom Nygren et. al. kommer fram till att de två delarna inte korrelerar med varandra. Här behöver eleverna lära sig att bli mer uppmärksamma på vad de inte kan för att stärka deras förmåga och urskilja sina behov (Guath et. al, 2020). Behovet av en inventering av kunnskapen för att komma fram till vilken slags kunnskap som behöver förstärkas kan relateras till Asps (2011) medialiseringsteori där oberoende, ökat medieberoende och maktskifte är viktiga beståndsdelar. Eleverna i skolan ska lära sig att bli aktiva deltagare i samhället. Om eleverna inte har tillräcklig MIK, kan det leda till maktskiften i de olika delarna i samhället som de kommande generationerna befinner sig i genom att de som går ut skolan utan tillräcklig MIK sedermera kommer att få positioner i arbetslivet. Utifrån deras nivå av MIK kan därefter institutioner påverkas och påverka. För att maktskiften ska uppstå behöver institutioner anpassa sig och bli beroende av media. Fredriksson och Pallas (2014) poängterar individernas betydelse i processen. Om eleverna går ut skolan utan tillfredställande MIK vet de inte hur de ska använda verktygen de har till sitt förfogande, som till exempel hur de ska tolka och värdera texter och hur de själva använder de digitala verktygen för att stärka demokratin. Om inte individerna har ett tillräckligt starkt MIK finns det risk att det enbart är medieinstitutionerna som får makt.

Vad kan bristen bero på? Det är angeläget att inte bara ta reda på var det finns för brister utan även vad bristerna beror på för att implementera rätt metoder och verktyg. En anledning till att undervisningen får kritik i Skolinspektionens rapport (2018) och varför eleverna har svårt att skilja mellan fakta och åsikter kan vara tiden. Det är många ämnen och områden som det ska undervisas i. Finns det tillräckligt med möjligheter att lära sig MIK i lärarutbildningarna? Eller är det tidsbrist i skolan som leder till svagt MIK hos eleverna? Utifrån den komplexitet som medialiseringen och digitaliseringen utgör kan det ifrågasättas om kritiken mot skolor och lärare är rättvis. Det är möjligt att det är i läroplanerna, innehållet i lärarutbildningarna och i ämnenas struktur som problemet har etablerat sig. Det har tagit lång tid att implementera digitaliseringen i skolundervisningen, konstaterar Seufert och Scheffler, som bland annat forskar på digital kompetens (2016). Det har medfört att området är eftersatt. De som undervisar i ämnet behöver dessutom själva vara kunniga på medialisering och digitalisering för att de ska kunna använda sig av de verktyg som finns att tillgå och då inte bara i termen tekniska verktyg utan även verktyg relaterat till förståelse och tolkning av innehåll. För att undervisningen ska kunna ge komplett resultat behöver lärarna vara experter. Med ett starkt MIK hos läraren kan hen förklara och lägga upp sin undervisning genom att anpassa lektionerna till olika klasser och ämnen. Det verkar emellertid vara svårt att uppnå den kunnigheten, eftersom MIK får väldigt liten plats, om någon plats, när studenterna samtidigt i lärarutbildningen ska fördjupa sig i ett eller två ämnen och där MIK bara återfinns som en liten del i den pedagogiska och didaktiska delen av lärarutbildningen. För att täcka behovet av MIK hos lärarna behövs samtidigt en kompetensförsörjning av de lärare som vi redan har i skolorna.

Det finns olika vägar att gå för att stärka elevernas MIK. Ett exempel är att skapa tid i elevernas schema för MIK, i olika ämnen. Ett annat sätt att ta sig an problematiken med elevers svagheter i källkritik i digitala medier och MIK är att det skapas ett ämne enkom för att uppfylla dessa behov. Frågan är om det är realistiskt, då elevernas schema redan är fulla. Det finns även en risk att MIK blir isolerat. Det betyder att eleverna går på lektioner i MIK, men att de kan ha svårt att se hur den kunskapen de har inom MIK ska implementeras och interageras med andra ämnen och situationer som de befinner sig i, både i skolan och utanför skolan. MIK är inte ett isolerat kunskapsområde utan kommer per automatik in i många ämnen, eftersom medialiseringen och därmed digitaliseringen återfinns överallt i samhället. Det vore därför fördelaktigt om MIK integrerades i flera ämnen på ett naturligt sätt där det finns en tydlig koppling mellan skolinnehållet och hur vår samtid ser ut. Det skulle emellertid vara möjligt att lägga grunderna inom ett eller ett begränsat antal ämnen som till exempel samhällskunskapen som tack vare sin komplexitet och tvärvetenskapliga karaktär skulle vara en bra bas för MIK. I samhällskunskapsämnet och även ämnena svenska och historia finns dessutom redan undervisning i källkritik och det bör fortsätta och det är viktigt att även den undervisningen utvecklas och hittar vägar för att lösa problem, som till exempel problematiken att elever har svårt att värdera och förstå en historisk person för att eleverna inte uppfattar kontexten som den historiska personen befinner sig i (Johansson, 2019). Vidare står det i kursplanerna i ämnet samhällskunskap att eleverna ska lära sig att bli demokratiska medborgare och vara en del av samhället, varför MIK på ett naturligt sätt skulle kunna vara en del av samhällskunskapsämnet och eftersom MIK även relateras till yttrandefriheten och pressfriheten (Carlsson, 2019:b).

Att implementera MIK i ett eller två ämnen skulle ha fördelar för övriga ämnen. Inom ämnet idrott och hälsa kan de då till exempel problematisera och arbeta med hur eleverna ser på sina kroppar och hälsa utifrån hur de ser och tolkar sociala medier utan att idrott- och hälsoämnet först måste stärka

elevernas MIK (jmf. Goodyear et.al, 2021). Inom Naturvetenskapen kan MIK komma in på olika sätt, både som metod, men även vad det är eleverna följer i digitala medier och lära sig vad som är sant och falskt inom till exempel biologi och näring. Här går det att lära ut hur de ska förstå texter som behandlar näringsämnen vi behöver få i oss och hur det korrelerar till vad eleverna läser och ser digitalt. Genom MIK kan eleverna lära sig att förstå hur texterna och bilderna i de sociala medierna är biologiskt och fysiologiskt realistiska och hur de kan relateras till en sund kropp. Det finns naturligtvis oändligt med perspektiv och innehåll till olika ämnen och detta är bara några exempel. Viktiga ämnen, som det idag förväntas undervisas i är genus, sexualitet, etnicitet. Här kan MIK bli essentiellt för att skapa demokratiska, engagerade medborgare. Inom digitala medier finns det en uppsjö med exempel som går att ta in i undervisningen relaterat till genus, sexualitet och etnicitet. Några exempel är flödet av pornografi på nätet, ”Me too”- rörelsen som påverkade en stor del av världens länder eller förståelsen för andra länder och etniciteter via den digitala världen. Även inom yrkesämnen kan MIK vara en del av undervisningen som till exempel när lärarna arbetar med informationsfilmer som pedagogiska verktyg, digitala manualer, digitala animerade och rörliga bilder. De behöver kunskap om hur de kan tolka eftersom eleverna lever i en digital värld och tolkar sin verklighet utifrån den värld de befinner sig i och de referensramar som de besitter. Ytterligare ett ämne är historieämnet som redan berörts genom Patrik Johanssons resultat i sin avhandling, där han kommer fram till att eleverna har svårt att tolka historiska personers agerande, då det värderar handlingarna utifrån sina egna referensramar (Johansson, 2019). Om eleverna lär sig att tolka historiska personer kan den kunskapen appliceras på förståelsen av andra människor i andra delar av världen som eleverna kommer i direkt kontakt med eller läser eller ser om digitalt. Eventuellt skulle en synergieffekt kunna uppstå där eleverna genom att lära sig förstå historiska personer kunna skapa en bättre förståelse för tolkningen av personer i andra delar av världen och andra kulturers agerande och även tvärtom att förståelsen för andra personer i andra delar av världen och kulturer kan användas för att få eleverna att förstå och värdera historiska personer.

En annan lösning för att stärka MIK bland eleverna vore att det finns personal på skolan som är specialutbildade på MIK. Det finns ett akademiskt ämne som heter Medie- och kommunikationsvetenskap. MIK- lärare med utbildning i medie- och kommunikationsvetenskap eller motsvarande skulle kunna undervisa eleverna. En lösning skulle kunna vara att skapa lärarutbildningar där medie- och kommunikationsvetenskap kombineras med pedagogik, didaktik och nätjuridik. Precis som det sedan flera år finns IT-pedagoger på skolorna skulle skolorna kunna få krav på sig att anställa MIK-pedagoger. Ämnesinnehållet skulle kunna ingå i samhällskunskapsämnet, alternativt i flera ämnen, men med tyngdpunkten i samhällskunskapsämnet. Med hjälp av MIK-pedagoger löser sig kompetensförsörjningen på skolorna och istället för att alla lärare ska lära sig lite grand med hjälp av kompetensutveckling finns det några som är experter. Det skulle även lösa problematiken i lärarutbildningen där det kan vara svårt att hitta mer utrymme i kursplanerna för mer MIK. Fredriksson och Pallas (2014) skriver att medialiseringsprocessen pågår på flera nivåer som exempelvis den institutionella, men även på individnivå. Anställda MIK-pedagoger skulle kunna ha en betydande påverkan på den processen i positiv mening. Skolan behöver ge eleverna förutsättningar som resulterar i att eleverna får verktyg så att det kan förstå samtiden och medietvecklingen bättre än vad vi som befinner oss här och nu kan. Utifrån de rapporter och granskningar som presenterats skulle MIK-pedagoger i skolan kunna vara en lösning för att övriga lärare ska kunna fortsätta att fokusera på och fördjupa sig i sina egna ämnen och lära ut det som de är experter på.

Framtida forskning

För framtida forskning skulle det vara intressant att angripa ämnet utifrån ett mer filosofiskt perspektiv. Den stora internetutbredningen kom i mitten av 1990-talet. Vi fick ett verktyg som rent konceptuellt var svårt att omfamna utifrån den förmåga och kunskap som fanns om världen och tekniken och dess påverkan fram tills dess. Hela samhället och vårt sätt att förhålla oss till samtiden och samhället förändrades och behövde förändras på grund av den digitala utvecklingen och även om inte allt hände på en gång var och är utvecklingen förhållandevis brutal på grund av sin hastighet och nya funktioner, processer och fenomen. När barnen och ungdomarna ser krigsnyheterna från Ukraina, som texten börjar med, ska de förhålla sig till en föränderlig värld utifrån framförallt medierna och då behövs mycket medie- och informationskunnighet. De är dessutom uppväxta med digitala medier till skillnad mot generationerna före dem, vilket medför att det inte är troligt att föräldrarna eller andra vuxna har tillräcklig kunskap om medierna för att hjälpa ungdomarna inklusive lärarna. Vi är i en tid där medialiseringen och digitaliseringen är så pass omvälvande att vi har svårt att förhålla oss till dagens världsallt och det kan behövas decennier eller sekler av generationer innan människan slutligen klarar av att förhålla sig till den nya världen. Ett exempel på framtida forskning vore därför att studera och problematisera förståelsen av samtiden och medieutvecklingen ur ett mer filosofiskt perspektiv.

REFERENSER

- Asp, K. (2011). Medialisering – begreppet, orsak och verkan. Red. Fornäs, J. & Kaun, A. (red.) *Medialisering av kultur, politik, vardag och forskning Riksbankens Jubileumsfonds forskarsymposium i Stockholm 18–19 augusti 2011*. Huddinge: Södertörns högskola. Microsoft Word - Medialisering.docx (johanfornas.se).
- Asp, K. (2014). Mediatization: rethinking the question of media power. i Lundby, K. (red.) *Mediatization of Communication [Elektronisk resurs]*, 349–373. De Gruyter Mouton.
- Bengtsson, s., & Jansson, A. Media and basic desires: An approach to measuring the mediatization of daily human life. *The European journal of communication research*.
<https://doi.org/10.1515/commun-2019-0122>
- Carlsson, U. (2018). Konklusioner och ett framåtblickande scenario. Carlsson (Red.) *Medie- och informationskunnighet i den digitala tidsåldern. En demokratifråga*. Nordicom. FULLTEXT01.pdf (diva-portal.org).
- Carlsson, U. (2019:a). Media and Information Literacy: Field of Knowledge, Concepts and History. Carlsson (Red.). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age A Question of Democracy*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG). (PDF) Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy (researchgate.net).
- Carlsson, U. (2019:b). How to Organize Media and Information Literacy (MIL) on the National Level?. Carlsson (Red.). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age A Question of Democracy*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG). (PDF) Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy (researchgate.net).
- Couldry, N., & Hepp, A. (2013). Conceptualizing Mediatization: Contexts. Traditions. Arguments. *Communication Theory*, 23(3). (s. 191–202). doi:10.1111/comt.12019
- Eristi, B., & Erdem, C. (2017). Development of a Media Literacy Skills Scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249–267. DOI:10.30935/cedtech/6199
- Fredriksson, M. & Pallas, J. (2014). Media enactments Where to look for inspiration in mediatization studies. Pallas, J, Strannegård, L. & Jonsson, Stefan (red.). *Organizations and the Media. Organizing in a Mediatized World*. (s. 308–323). Routledge.
- Goodyear, V., & Andersson, J., Quennerstedt, M., Vaera, V. (2021). Skinny girls: young girls' learning processes and health-related social media. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1888152>
- Gustafsdotter, J., & Nyberg, H. (2019) Everything Is New. Nothing Has Changed MIL in a changing news media landscape. Carlsson (Red.). *Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age A QUESTION OF DEMOCRACY*. Department of Journalism, Media and Communication (JMG). (PDF) Understanding Media and Information Literacy (MIL) in the Digital Age. A Question of Democracy (researchgate.net).
- Jansson, A. (2013). Mediatization and Social Space: Reconstructing Mediatization for the Transmedia Age. *Communication Theory* 23, 279–296. doi:10.1111/comt.12015. Mediatization and Social Space: Reconstructing Mediatization for the Transmedia Age - Jansson - 2013 - Communication Theory - Wiley Online Library.
- Johansson, P. (2019). *Lära historia genom källor Undervisning och lärande av historisk källtolkning i grundskolan och gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Diva. FULLTEXT01.pdf (diva-portal.org).
- Nygren, T., & Guath, M. (2019). Swedish teenagers' difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 40(1), 23–42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>

- Nygren, T., & Wiksten Folkeryd, J., & Liberg, C., & M. (2020). Hur motiverar gymnasieelever sina bedömningar av trovärdiga och vilseledande digitala nyheter?. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 152-178. [Nordidactica \(dica-portal.org\)](https://nordidactica.dica-portal.org).
- Seufert, S., & Scheffler, N. (2016). *Developing digital competence of vocational teachers. International Journal of digital literacy and digital competence*, 7, (1), 50-56.
DOI:10.4018/IJDLDC.2016010104
- Skolinspektionen. (2018). *Undervisning om källkritiskt förhållningssätt i svenska och samhällskunskap. Tematisk kvalitetsgranskning 2018* (Diarienummer: 400-2017:7326).
Regeringen. Rapport om källkritik skolinspektionen 201.pdf
- Skolverket. (2010). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (SKOLF 2010:37). Läroplan förskolan 2011.pdf
- Skolverket. (2010). (Reviderad 2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2018*. (SKOLF 2010:37). Läroplan förskolan 2011.pdf
- Statens medieråd. (2017). *Kartläggning av insatser som syftar till stärkt medie- och informationskunnighet*. Redovisning av regeringsuppdrag Ku2017/01610/MF. Insatser för att stärka MIK.pdf
- The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *21st-Century Reader. Developing literacy skills in a digital world*. PISA.pdf

Digitala sidor

- Antagning.se. (2023). Hitta utbildningar på Antagning.se - Antagning.se.
- Jones, N. (2021). Zoom and Microsoft teams were the big software winners in pandemic. Tachradar.com Zoom and Microsoft Teams were the big software winners in pandemic - Opera News (dailyadvent.com).
- Nordicom. (2021). *Nordicom*. Nordicom | University of Gothenburg (gu.se)
- Skolverket. (2023). *Läroplan för program och ämnen i gymnasieskolan. Ämne - Svenska* (Gymnasieskolan) - Skolverket.
- Skolverket. (2023). *Läroplan för program och ämnen i gymnasieskolan. Ämne - Samhällskunskap* (Gymnasieskolan) - Skolverket.
- Statens medieråd. (2021). *MIK- Sveriges kunskapsbank*. Statens medieråd.se. MIK Sveriges kunskapsbank - Statens medieråd (statensmedierad.se).
- Tidningsutgivarna. (2023). *Mediekompass.se*.

Rörliga bilder

- Johanna, Thulin Bratten. (ansvarig utgivare). 2022. *TV4 Morgon*. TV4 Media (Bonnier broadcasting).
- Friborg, C. (ansvarig utgivare). 2022. *SVT Morgonstudion*. Sveriges television AB.

Vol 17, nr 3 2023

Redaktionen har ordet

Sara Irisdotter Aldenmyr

Rektorers rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

Katina Thelin & Sandra Lund

Den partiska omsorgen i elevrelationer

Mimmi Norgren Hansson

Kroppsovingslärares credo

- deras refleksjoner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt

Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås & Gunn Helene Engelsrud

Uppdrag forskningscirkel: Ett ULF-projekt på landsbygden

Josefina Eliaso Magnusson & Per Nordén

Medie- och informationskunnighet är mer än bara källkritik och tekniskt kunnande. Vilka behov är det som behöver mötas och hur?

Marit Nybelius