



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK

# SPÅR AV FREINETPEDAGOGIK

En aktionsforskningsstudie om utvecklandet av  
freinetpedagogik i ett arbetslag

**Raija Törnroos**

---

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	NoMia/PDA162
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Caroline Runesdotter
Examinator:	Ann Nordberg
Rapport nr:	HT18 IPS PDA162:8

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp  
Program och/eller kurs: NoMia/PDA162  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2018  
Handledare: Caroline Runesdotter  
Examinator: Ann Nordberg  
Rapport nr: HT18 IPS PDA162:8  
Nyckelord: Freinetpedagogik, Aktionsforskning, Skolutveckling

---

**Syfte:** Syftet är att undersöka hur pedagoger i ett arbetslag involveras i utforskandet och utvecklandet av ett freinetpedagogiskt arbetssätt. Syftet är också att identifiera hinder och möjligheter som finns för freinetpedagogikens utövande.

**Teori:** I studien används praktikarkitekturer som teoretiskt ramverk. Genom att noga analysera vad deltagarna i praktiken sagt, gjort och hur de relaterat till varandra eller till utanförvarande ting har de omgivande arrangemang, som förhindrar eller främjar praktiken kunnat upptäckas. Dessa arrangemang kan vara de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska eller socialt-politiska arrangemangen.

**Metod:** Metoden som används är aktionsforskning. Användningen av aktionsforskning innebär att som verksam pedagog studera och få kunskap om sin praktik genom att distansera sig från det som sker. Ett område att undersöka väljs. Därefter startar en process med aktion, observation, reflektion vilket kan återupprepas tills det uppstått tillräcklig med kunskap för att kunna förbättra verksamheten.

**Resultat:** Det visade sig svårt att utveckla det freinetpedagogiska arbetet på skolan. Däremot ökade pedagogernas reflektion och en förändrad syn på lärande kunde upptäckas. De förhindrade faktorerna som framkom var bland annat oklarheter i vad pedagogiken innebär i dagens skola samt att de freinetpedagogiska arbetsmetoderna krockade med det som uppfattades som innehållskrav enligt styrdokument. Ett stort hinder var också brist på tid som hindrade planering av verksamheten och deltagande under studien.

## Förord

När jag påbörjade aktionsforsknings programmet (NoMia) för fyra år sedan fanns frågeställningar i mitt huvud som snurrade kring freinetpedagogikens olika uttryck. Via studierna har jag fått en möjlighet att kombinera aktionsforskning och freinetpedagogik. Jag har utfört studien i arbetslaget och vill tacka mina arbetslagskollegor som deltagit i denna process.

Nu när jag är i slutfasen av arbetet kan jag undra vad jag ska göra alla helger när klockan ringer 06.00. Att studera och samtidigt arbeta heltid är en utmaning. Tack till mina kritiska vänner som villigt ställt upp på att läsa igenom och ge respons trots att de, precis som alla andra i skolan har fullt upp på sina agendor. Särskilt tack till Susanne Killman som hjälpt mig med såväl formuleringar som stöd i att gå framåt och inte bakåt.

Jag vill tacka min handledare Caroline Runesdotter för de kloka frågorna om vad jag egentligen ser och vad jag vill egentligen vill säga.

NoMia är en givande utbildning som gjort att jag blivit stärkt i rollen som pedagog samt fått tillfälle att lära känna många kurskamrater som jag trivts med och som brinner för pedagogik. Jag vill tacka Annette Ohlin som, förutom att vara en av flera bra kursledare, också hållit mig kvar i programmet, då jag haft en förmåga att med jämna mellanrum trilla ut.

Jag vill också tacka familjen som stått ut med att jag kommit med suckanden och klagan över forskningens vedermödor. Även om de inte helt förstått processen så har de insett att den är tuff.

Raija 18-09-23

# Innehållsförteckning

Kapitel 1, Inledning.....	4
Syfte.....	4
Frågeställningar.....	4
Kapitel 2, Tidigare forskning .....	5
Bristen på forskning om freinetpedagogik .....	5
Skolutveckling .....	5
Begreppet skolutveckling.....	5
Förutsättningar för att lyckas med skolutveckling .....	6
Individens betydelse.....	6
Skolkulturens betydelse .....	6
Mötesstrukturens betydelse.....	7
Betydelsen av tid och ekonomiska förutsättningar .....	8
Skolutveckling som en lång och krokig process.....	8
Sammanfattning.....	9
Kapitel 3, Teori .....	10
Aktionsforskning .....	10
Aktionsforskningens särdrag .....	10
Aktionsforskning i ett historiskt perspektiv .....	11
Aktionsforskningens olika uttryck idag .....	11
Praktikteorier .....	12
Att zooma in och att zooma ut .....	13
Praktikarkitekturer .....	13
Praktikens ekologi.....	15
Sammanfattning.....	15
Kapitel 4, Metod.....	17
Aktionsforskning i studien.....	17
Rollen som aktionsforskare, förstelärare, arbetslagsledare samt kollega.....	17
Deltagare.....	17
Genomförande .....	17
Fokusgruppsamtal .....	18
Datainsamling .....	19
Analys.....	19
Forskningsetiska dilemman .....	20
Studiens trovärdighet och giltighet.....	21

Kapitel 5, Resultat och analys .....	23
Inför aktion 1.....	23
Aktion 1. Föreläsning om freinetpedagogik .....	23
Inför aktion 2.....	24
Aktion 2, Hur gör vi Freinet? .....	24
Idag kvarstår förhållningssätt och vissa metoder.....	25
Kritiskt om bristen på att använda pedagogiken.....	26
Skälen till varför vi inte gör det vi vill eller borde.....	27
Analys av aktion 2: .....	28
Inför aktion 3.....	29
Aktion 3. Att ha provat i verkligheten.....	29
Olika sätt att använda verkligheten i undervisningen.....	29
Hinder .....	31
Analys av aktion 3 .....	31
Inför aktion 4.....	32
Aktion 4, Vad sa Freinet? .....	32
Vi börjar med Freinet.....	33
När ska man välja film istället för att gå ut?.....	33
Vi blir överens om Freinets budskap .....	34
Tillbaka till nutiden.....	34
Analys av aktion 4 .....	35
Inför aktion 5.....	35
Aktion 5, Att använda verkligheten för andra gången.....	35
Stora hinder på vägen.....	36
Det är ännu oklart vad det är att ta in verkligheten.....	37
Verkligheten i och utanför undervisningen.....	37
Förändrat tänkande.....	38
Analys av aktion 5 .....	39
Inför aktion 6.....	39
Aktion 6, Vill vi göra Freinet?.....	39
Vi har inte kommit så långt.....	40
Förändrat tankesätt.....	40
Ge inte upp!.....	40
Analys av aktion 6 .....	41
Resultat jämfört med tidigare forskning .....	41
Tidsfaktorn.....	41
Individerna som hinder eller möjlighet.....	41

Skolkulturen som hinder eller möjlighet.....	42
Mötesstrukturen som hinder eller möjlighet .....	42
Den icke-linjära processen .....	42
Kapitel 6, Diskussion .....	43
Metoddiskussion.....	43
Hur fungerar aktionsforskning i studien? .....	43
Hur fungerar fokusgruppsamtal och loggböcker? .....	44
Hur fungerar analys med hjälp av praktikarkitekturer? .....	45
Resultatdiskussion .....	45
Frågetecken att rätta ut .....	45
Svåra läxor .....	46
Hinder att övervinna .....	47
Rum och ramar.....	49
Vägen framåt.....	49
Referenslista .....	52
<b>Bilagor</b>	
Bilaga 1, föreläsning om freinetpedagogik.....	58
Bilaga 2, samtyckesblankett.....	65
Bilaga 3, val av freinetpedagogisk metod.....	67

# Inledning

Sedan många år arbetar jag på en skola där vi pedagogiskt vägleds av freinetpedagogiska principer:

- Handens och hjärnans arbete värderas lika.
- Elevers arbete ska ha en mottagare.
- Verkligheten ska användas som läromedel.
- Arbetet bygger på ett demokratiskt förhållningssätt.
- Ansvar för skolan och dess skötsel ska också fördelas bland barnen.

Vildapelskolan är en idéburen fristående skola som har undervisning från förskoleklass till årskurs 9 och bildades när friskolesystemet infördes för 25 år sedan. De freinetpedagogiska principerna fanns sedan starten av Vildapelskolan och många av de erfarna pedagogerna, inklusive jag själv, är väl förtrogna med dem. Trots att vi är många som vill är det ibland svårt att hävda att vi verkligen följer freinetpedagogiska principer. Under åren har det funnits flera arbetsmetoder som kan kopplas till de freinetpedagogiska principerna. Till exempel möjlighet att tillämpa arbetsscheman där eleverna planerat in " eget-arbete" eller att genomföra egna små " forskningsprojekt" som redovisats för föräldrar eller andra elever.

De senaste åren har det varit fokus på andra utvecklingsområden, varför freinetpedagogiken alltmer kommit att hamna i skymundan. Den har snarare blivit ett begrepp som alla förutsätts känna till. Med åren har det anställts nya pedagoger som saknat kunskap om synsätt och metoder inom freinetpedagogik, samtidigt som de erfarna pedagogerna börjat vackla om vad som ska vara rådande inom undervisningen. Och trots att det är flera år sedan införandet av Lgr 11 (Skolverket, 2017) har vi på skolan ännu inte funnit balansen mellan centralt innehåll, kunskapsmål och hur de bäst kan nås med hjälp av freinetpedagogik. Skolinspektioner och läroplaner upplevs av pedagogerna ha andra krav än de freinetpedagogiska och styr hur skolarbetet ska utföras. Det är med den här bakgrunden jag fick i uppgift av skolans styrelse att inom mitt försteläraryupdrag stärka den freinetpedagogiska profilen på skolan.

Det är detta utvecklingsarbete som studien handlar om: Jag vill undersöka hur ett arbetslag bestående av årskurserna 1-3, förskoleklass samt fritidshem genom ett aktionsforskningsprojekt utvecklar förståelsen och tillämpningen av skolans freinetpedagogiska profil.

## Syfte

Syftet med denna studie är att pedagogerna med hjälp av ett aktionsforskningsprojekt involveras i utforskandet av det freinetpedagogiska inslaget i verksamheten, samt att hinder och möjligheter som pedagogerna upplever för att använda sig av freinetpedagogik identifieras.

### Frågeställningar

- Hur utvecklas förståelsen för vad freinetpedagogik innebär under projektet?
- Hur synliggörs möjligheter att tillämpa freinetpedagogik i arbetet?
- Vilka förhindrande och möjliggörande faktorer för att ändra arbetssätt kommer fram under projektet?

## Tidigare forskning

Detta avsnitt börjar med en genomgång av den forskning om freinetpedagogik som är tillgänglig på svenska eller engelska. I andra delen behandlas forskning om skolutveckling då den kan belysa vilka möjligheter och hinder som kan uppstå när arbetslaget tillämpar och utforskar freinetpedagogiken på Vildapelskolan.

## Forskning om freinetpedagogik

Min uppgift i denna studie är att utveckla tillämpningen av freinetpedagogik på skolan och av den anledningen försöker jag i första hand söka efter forskning med skolutvecklingsprojekt anknutna till freinetpedagogik. Men trots att Freinets pedagogiska bidrag är omfattande ger sökandet efter forskning inte resultat. Det går visserligen att finna 18 doktorsavhandlingar på theses.fr på sökordet Célestin Freinet. Av de korta engelskspråkiga sammanfattningarna att döma handlar flera om tillämpningen av pedagogiken. Att forskning om freinetpedagogik förekommer på främst franska och spanska beror på dess spridning inom i stort sett enbart icke engelsktalande länder. Det är svårt att ta till sig innehållet utan adekvata språkkunskaper. Av den anledningen behandlas enbart litteratur om freinetpedagogik som finns tillgänglig på svenska eller engelska.

Acker (2000a) utgör ett undantag med engelskspråkig forskning. Han har bland annat gjort studier av Freinets omfattande korrespondens (Acker, 2000b)

Freinet finns omnämnd i ett fåtal artiklar i vetenskapliga tidskrifter. I tidskriften *The reading teacher* (1994, nr1, s.87) jämför författaren Lucy Calkins writing project (en processkrivningsmetodik som har sitt ursprung i USA) med Freinets fria texter. Författaren avslutar sin jämförelse med: "It's strange that so few Americans have heard of him".

Som inspirationskälla för svenskspråkiga freinetpedagoger används Freinets texter om pedagogik. Av dessa finns skrifterna *L'Éducation du travail* och *Essai de psychologie sensible* sammanfogade i *För folkets skola*, Freinet (1988 [1969]).

På freinetskolan Mimer i Norrtälje har det freinetpedagogiska arbetet utvecklats genom tillförandet av sokratiska samtal. Användningen av sokratiska samtal finns beskrivet av Pihlgren (2008, 2013).

På den fristående freinetskolan Kastanjen i Stockholm har arbetet utvecklats sedan starten 1993. Detta arbete har resulterat i flera böcker som ger kunskap om tillämpningen av freinetpedagogik (Nordheden, 1995, 2000, 2004, 2007, 2014).

Av denna sammanfattning kan konstateras att tillgången på forskning och annat skriftligt material kring tillämpningen av freinetpedagogik är begränsat. Det motsatta råder inom området skolutveckling där det finns rikligt med forskning. I följande stycke lyfts några för studien relevanta forskningsresultat.

## Skolutveckling

### Begreppet skolutveckling

Det finns flera benämningar som tangerar eller är identiska med begreppet skolutveckling som exempelvis det av Blossing (2003) använda uttrycket, skolförbättring. För att undvika begreppsförvirring i denna forskningsgenomgång används för enkelhets skull endast benämningen skolutveckling.



# Förutsättningar för att lyckas med skolutveckling

Det finns många olika metoder för att utveckla skolan. Här i forskningsgenomgången har endast ett urval av det som finns att tillgå tagits med. Det som valts bort är exempelvis studier kring resultatförbättring och ledarskapsutveckling. Fokus ligger på lärare samt den omgivande arbetsgemenskapen.

## Individens betydelse

Många skolutvecklingsprojekt leder inte till någon avgörande utveckling av undervisningen (Timperley, 2015). Enligt Timperley krävs ett professionellt lärande från pedagogerna för att de ska lära sig något nytt. Det innebär att lära sig något på djupet och inte lära sig en ytlig metod. Ytliga metoder glöms snabbt bort och har ingen varaktig effekt. Förändringen kräver att lärarna går från professionell utveckling, där individen ofta är passiv, till professionellt lärande där en helt annan aktivitetsnivå krävs. För att utvecklas behöver läraren också förändra det som tidigare gjorts, men som inte varit effektivt. Det kräver mod att vara självkritisk till de egna arbetsmetoderna. Det modet saknas i flera fall anser Timperley.

Individen är viktig och en anledning till varför vi inte bör betrakta förändring inom skolan som institutionaliserat och systematiserat menar Dalin (1995). Därför ska vi först ta hänsyn till individerna som verkar i skolan. Han hävdar att viljan att utveckla undervisningen beror på den enskilde lärarens motiv till arbetet. Dalin finner lärarkategorier som gärna utvecklar sitt arbete. Det är lärare som valt arbetet på grund av intresse för sina ämnen eller av intresse för eleverna som individer. De driver sin utveckling även utanför arbetstiden. Det gör också lärarkategorier som valt läraryrket på grund av att det är en stor frihet i styrning av arbetstid och innehåll i arbetet. De kan även tänka sig att vara ledare för projekt, vilket också känns lockande för den karriärmotiverade lärartypen.

Dalin upptäcker två kategorier av lärare som inte alls är intresserade av att förändra sin undervisning. Dessa benämner han den trygghetssökande och den jämviktssökande läraren. Det är lärartyper som undviker den sortens utmaning och ansträngning som förändring av arbetet i klassrummet kräver. De behöver känna att det är värt att förändra det invanda för att verkligen göra det. ”Vi kan inte tala om lärare som en grupp. Lärare är lika olika som andra yrkesutövare, men det är kanske möjligt att tala om en konfiguration av lärare med olika slags motivation” (Dalin, 1995, s. 113).

Individens betydelse för resultatet i ett skolutvecklingsprojekt bekräftas också av Löfqvist (2015) som i sin forskning finner att engagerade och positiva medarbetare gynnar resultatet medan förhållandet är det motsatta om medarbetarna är negativa till utvecklingsarbetet.

Trots att Timperley (2015) och Dalin (1995) hänvisar till olika orsaker till varför individerna bidrar eller inte bidrar till att förändra undervisningen genom skolutveckling, menar bägge att lärarna behöver någon inne i organisationen som kan stötta och driva dem för att lyckas. Ett sådant stöd kan innebära att undervisningen förändras till det bättre.

## Skolkulturens betydelse

En skolkultur som gynnar skolutveckling benämns av Blossing (2008) som den professionella skolan. Där är arbetet i centrum och det diskuteras ofta pedagogiska frågor. Liknande effekt har den samarbetande kulturen enligt Hargreaves (1998). Den samarbetande skolkulturen kännetecknas av att lärarna själva driver förbättring och utveckling av undervisning framåt. Samarbetet behöver inte vara helt systematiserat utan det kan även kommuniceras spontant mellan pedagogerna under arbetsveckan. Hargreaves (1998) framhäver att den samarbetande skolkulturen är mycket ovanlig och förekommer oftast på de lägre stadierna.

Det förekommer också skolkulturer som förhindrar och bromsar en skolas utveckling (Blossing, 2003). Det är exempelvis skolor som kännetecknas av att skolledning och lärare sköter sitt och inte lägger sig i varandras arbete. Det förekommer också skolor som präglas av att pedagogerna samarbetar under fastställda möten och ämneskonferenser under styrda ämnesområden, men där samarbete i övrigt inte sker. I den individualistiska kulturen undervisar var och en enskilt och har sällan djupare diskussioner med kollegor trots att de kan ha livliga samtal om elever och tips om undervisning. Blossings (2008) råd till skolor är att kartlägga sin skolkultur och att börja förändra utefter behovet. En förutsättning för att kunna förbättra är också att skolor får större makt över att formulera mål samt realisera dem. Som det är nu styr staten allt hårdare anser Blossing.

På de lägre stadierna finns ofta arbetslag bestående av personal på fritidshem, förskoleklass och de lägre årskurserna. I studier av hur samarbetet mellan personal i skola och fritidshem ter sig urskiljs två olika skolkulturer (Pihlgen, 2015). Den ena där personal samarbetar och ser både skolan och fritidshemmet som en plats för lärande. Den andra som ser skolan som arbete och plikt och fritidshemmet som frihet från skolarbete. Trots att skolreformerna utvecklats mot att lärande ska ske både på fritidshemmet och skolan faller de olika yrkesgrupperna i skola och fritidshem ibland tillbaka till de pedagogiska traditioner från när det fanns en större åtskillnad i synen på lärande. Att komma framåt under en gemensam grundsyn kräver diskussioner i arbetslagen kring elevers lärande menar Pihlgen. Det finns en tendens att en allt större anledning till samarbetssvårigheter kan vara bristen på högskolutbildad personal på fritidshemmen. Denna brist leder enligt hennes forskning till en avsaknad av ett professionellt yrkesspråk. När utbildning och därmed yrkesspråk saknas leder det till svårigheter för pedagogerna att tolka vad uppdraget innebär påpekar Pihlgen.

Berg (2003) anser att skolutveckling gynnas av pedagoger med en utvecklad lärarprofessionalism. Den utvecklade lärarprofessionalismen innefattar ämneskunskaper, didaktiska kunskaper, kunskaper om skolans uppdrag samt en föreställning om hur detta uppdrag i samspel med andra kan förverkligas. För att veta var pedagogerna som grupp befinner sig i fråga om lärarprofessionalism rekommenderar Berg att skolan först gör en kartläggning med hjälp av en kulturanalys. Kulturanalysen inbegriper mätning av samverkansdimension, förändringsdimension och planeringsdimension, Groth (2015) använder sig i sin forskning av den kulturanalys som utformats av Berg. I likhet med Berg beskriver Groth (2015) att en kultur med en utvidgad lärarprofessionalism leder framåt istället för att konservera synen på läraruppdraget.

### **Mötesstrukturens betydelse**

Tidigare nämnda faktorer kring individer och skolkultur påverkar hur arbetslagsmöten fungerar och vilka utmaningar lagen står inför när de organiserar sina möten i syfte att utveckla skolan. Det som tas upp under möten, vilka som talar mest och vad samtalen mynnar ut i skiljer sig åt (Ohlsson, 2004). Ett väl strukturerat arbetslagsmöte kan bilda en brygga mellan vardagsarbetet och måldokumentet och därför finns det skäl att utveckla arbetslagsmöten som forum för reflektion. Samtalet i arbetslaget behöver lyftas upp på en högre abstraktionsnivå påpekar Ohlsson. Pedagoger å sin sida behöver ta ansvar för att kollektivt disciplinera sig. Det förutsätter också att mötestiden inte är upptagen med alltför många förutbestämda samtalsärenden (Larsson & Löwstedt, 2014). Även sådant som är svårt eller som det inte råder enighet om behöver diskuteras för att hjälpa lagets reflektion vidare (Larsson & Löwstedt, 2014; Ohlsson, 2004).

## **Betydelsen av tid och ekonomiska resurser**

Olin (2009) finner en olikhet i hur två arbetslag tar sig an samma uppdrag. Anledningen till olikheterna är dels de olika kulturer som initialt finns i grupperna men hon finner också att förarbetet för att förstå sitt uppdrag är bristfälligt i struktur och tid. Det är viktigt att pedagoger ges tid till den diskussion som komplicerade tolkningsprocesser kräver menar Olin.

Att få tillräckligt med tid är avgörande för om ett skolutvecklingsprojekt ska lyckas (Berg, 2003; Blossing, 2008; Löfqvist, 2015). Blossing (2008) hävdar att det krävs tid för initiering, implementering och institutionalisering under kanske sammanlagt 5-8 år. Skolor är snabba med att starta nya projekt innan de förra har implementerats vilket gör att inget hinner omsättas i pedagogernas praktiska handlingar.

Ett faktum som bekräftas av Löfqvist (2015) som visar att det ständigt förs nya statligt tvingande utbildningsprojekt till skolorna med påföljd att deltagarna drabbas av utvecklingströtthet och inte hinner implementera det de senast lärt sig. Att bristen på tid leder till att pedagoger upplever stress har stöd i flera forskningsstudier. Fortbildning genomförs under flera områden samtidigt och skapar stress då inget hinner läras på djupet, varför resultatet blir mer kvantitet än kvalitet (Löfqvist, 2015; Larsson & Löwstedt, 2014). Fokus på målstyrning, resultatmätning och effektivisering har kommit att prägla skolpolitiken och därmed också lärarnas arbete (Groth, 2015; Gustavsson, 2002; Larsson & Löwstedt, 2014; Scherp & Scherp, 2016; Kemmis et al., 2014).

I ett lyckat exempel kring hur ett arbetslag genomför skolutveckling kring arbetssätt med hjälp av metoden kollegial handledning visar Langelotz (2014) på ett förändrat samspelsmönster i riktning mot mer pedagogiskt innehåll i samtalen. Hon poängterar att det måste få ta tid.

Timperley (2015) beskriver processen med skolutveckling som *hållbart förbättringsarbete* med innebörden att underhålla skolutvecklingsprojekt över tid. Timperley upptäcker att det förekommer många tillfälliga projekt, som det satsas åtskilligt med kraft på, men där de anställda sedan förväntas kunna det som tillägnats och att underhålla det av egen kraft, vilket inte lyckas.

Tillgången på tid hör ofta samman med ekonomiska förutsättningar för deltagande (Tyrén, 2013, Löfqvist, 2015). De minskade ekonomiska ramarna stryker effektivt ett redan pågående utvecklingsarbete när deltagarna av ekonomiska skäl inte länge får delta på planeringsmöten eftersom de behövs i annan verksamhet. När tiden för deltagande i tillräcklig omfattning inte finns avstannar ett skolutvecklingsprojekt helt utom i de fall då enstaka pedagoger driver dem vidare som självpåtagna ansvar (Tyrén, 2013).

Liknande förhållanden upptäcks av Löfqvist (2015) då medel som i de flesta fall ska användas till att frigöra tid för träffar saknas. Några av deltagarna behövs i barngrupp under tiden som utbildningsträffarna pågår. Det leder till att deltagarna inte kan tillgodogöra sig innehållet och heller inte skapa sig en gemensam förståelsebas. Effekten av utbildningen kvarstår längre i de projekt där resurserna för genomförandet är tilltagna så att deltagarna har tidsmässiga möjligheter att delta. Ohlsson (2004) påtalar att för att lärande på organisationsnivå ska ske krävs ekonomiska förutsättningar för att ge pedagoger tid att delta på möten i arbetslaget. Löfqvist (2015) rekommenderar att inte ens påbörja nya skolutvecklingsprojekt om det inte ingår tillräckliga ekonomiska resurser för projektens genomförande.

## **Skolutveckling som en lång och krokig process**

Ofta förväntar vi oss snabba resultat av det vi gör men pedagoger som förändrar metoder i syfte att utveckla skolan bör få pröva i praktiken, inte en utan flera gånger. De bör få misslyckas,

utvärdera, försöka förstå vad som gått fel och därefter få pröva igen. Ett skolutvecklingsarbete bör få vara ett ständigt pågående cyklisk process (Timperley, 2015; Dalin, 1995) ”Gör något, undersök, planera och gör lite till” (Dalin, 1995, s. 274).

Skolutvecklingsprojekt går inte alltid åt det håll som förväntats (Tyrén, 2013; Löfqvist, 2015). Bägge forskarna får erfara att det de studerar tar andra vägar. Tyrén (2013) menar att det till stor del beror på påverkan av de omgivande strukturerna. Löfqvist (2015) konstaterar att slutmålen i studier aldrig blir riktigt som de var tänkta från början och ibland inte alls så som planerats från början eftersom det sker så mycket som ändrar förutsättningar i verksamheten under tiden för skolutvecklingsprojektet.

Det stöds också av Olin (2009) som undersöker en skolas mötespraktik under arbetslagsmöten, ämneskonferenser och ledningsgruppsmöten under ett år och konstaterar att skolutveckling och förändring inte är en enkel process. Enligt Olin är det inte heller något som bör förväntas. ”Istället för en kontinuerlig och linjär process har jag beskrivit skolutveckling som en dialektisk och konfliktfylld process, som är nödvändig för att hantera de nya situationer som ständigt uppstår i skolans värld ” (Olin,2009, s. 235).

Känslan av att ha lyckats kanske inte infinner sig trots att något skulle ha lyckats. Det beror enligt Scherp (2003) på att ambitionsnivån höjs i takt med förbättringarna, vilket gör att det ständigt uppstår nya utmaningar som behöver tas tag i. När det på skolan skapats ny kunskap om hur elever bäst lär sig eller att arbetet utvecklats på något annat sätt så blir pedagogernas arbete alltså inte nödvändigtvis lättare. En skolas utveckling står aldrig stilla.

## Sammanfattning

Den mesta forskning om freinetpedagogik är på franska och spanska, men i stort sett förekommer ingen på svenska eller engelska. I boken *För folkets skola* (Freinet, 1988 [1969]) kan den intresserade få kunskap om freinetpedagogik på svenska. Det finns även en del litteratur om tillämpningen av freinetpedagogik från senare år.

I kapitlet har jag berört relevanta studier där skolutvecklingsinsatser undersökts. I resultaten framkommer hur olika individer och skolkulturer kan ta till sig skolutveckling. Det tas också upp hur mötesstruktur, tid samt ekonomiska faktorer kan underlätta skolutveckling. Sist konstateras att skolutveckling inte är en enkel process från start till mål. Den blir aldrig riktigt som det var planerat.

# Teori

I teoriavsnittet beskrivs aktionsforskning som studien bygger på. Därefter förklaras analysmetoden som i studien är praktikarkitekturer.

## Aktionsforskning

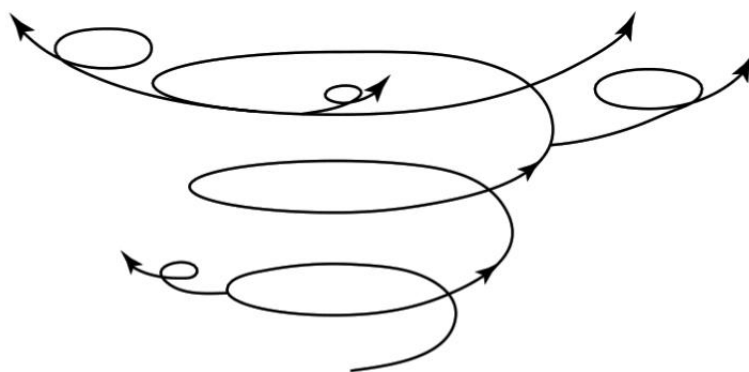
Den här studien hör hemma under aktionsforskningsfältet. I följande stycke redogörs för vad aktionsforskning är, olika sätt att betrakta aktionsforskning på och de viktigaste skiljelinjerna inom aktionsforskning.

### Aktionsforskningens särdrag

Enligt Kalleberg (1992) är aktionsforskning en gren av konstruktiv samhällsvetenskap med ett intervenerande upplägg. Konstruktiv betyder här skapande och kreativ och intervenerande betyder att ingripa. Kalleberg beskriver alltså att aktionsforskning hör hemma i skapande samhällsvetenskaplig forskning där metoder kan variera och vara kreativa samt har ett upplägg där den forskande och forskningsobjektet kan ingripa under processens gång.

Rönnerman (2012) skiljer ut två viktiga delar. *Aktion* som syftar på den handling som avgör vad som ska studeras samt *forskning* som beskriver ny kunskap som skapas genom den analys och användning av teorier som sker i samband med aktionerna.

Syftet är att den aktionsforskande genom kunskapsbildning inom sin praktik ska kunna förbättra den. Det skiljer sig från forskning i traditionell bemärkelse där det viktigaste syftet är att skapa kunskap för det vetenskapliga fältet. Utförare av aktionsforskning kan vara den verksamma på fältet men kan också ske i samarbete med forskare från universitetet (Rönnerman, 2012). Den beforskades delaktighet i forskningsprocessen uppmuntras. Forskningsproblemet utgår från det som väljs av praktikerna. Aktionsforskningsprocessen innehåller probleminventering, handling, observation samt reflektion i ett flöde (Rönnerman, 2012). Aktioner kan starta var som helst i processen och om resultatet tyder på att det uppstår nya frågeställningar kan de leda till en ny process (figur 1). Av figuren framgår att aktionsforskningsprocessen kan ta sig nya vägar allt eftersom arbetet fortskrider.



Figur 1. Aktionsforskningsspiralen (McNiff, 2016, s. 66)

I aktionsforskning kan alla tillgängliga forskningstraditioners verktyg för insamling av empiri utnyttjas, beroende på vilken frågeställning den forskande har eller vilka förutsättningar som finns i verksamheten (Rönnerman, 2012; Elliot, 2009). Analysarbetet är också karakteristiskt genom att praktikern, som samtidigt är utförare av forskningen, är en av deltagarna på fältet

och ska distansera sig från sitt material tills det går att urskilja ett tolkningsbart mönster. Teorin kan komma in i arbetet efter insamling av empiri som stöd för analysprocessen eller som stöd för resultatet, eftersom aktionsforskning är teoriskapande snarare än teoribaserat (Rönnerman, 2012).

Aktionsforskning upplevs positivt av deltagarna och genererar kunskap till det vetenskapliga fältet men har inte fått vara oemotsagt inom forskarvärlden. Fram till 90-talet ansågs aktionsforskning inte ha förmågan att vara teoribildande och resultaten räknades inte som äkta forskningsresultat. De senaste årtiondena har aktionsforskning dock blivit mer och mer accepterat inom akademien. (McNiff, 2013). Ohlsson (2016) betraktar aktionsforskning från verksamhetens sida och kritiserar den för att låta teorier alltför snabbt påverka verksamheten. Forskarvärlden har använt olika begrepp för att kategorisera aktionsforskning. Denscombe (2016) exempelvis räknar aktionsforskning till en strategi för samhällsforskning istället för en metod på grund av att forskning och förbättring av praktiken är beroende av varandra och att inte bara forskaren, utan även deltagarna involveras i processen. Kalleberg (1992) å sin sida menar att föreningen av forskning och praktiskt förändringsarbete i aktionsforskning gör att förändringsarbetet lätt tar över men när det fungerar är insiktsgivande som vetenskapliga studier. Det kräver att den aktionsforskande distanserar sig från sitt material, självrannsakar sig och betraktar det utifrån. Från praktikern krävs en reflexiv hållning till materialet (Steen-Olsen, 2010).

### **Aktionsforskning i ett historiskt perspektiv**

I ett historiskt perspektiv är aktionsforskning inte längre en ny företeelse. Grunden kan spåras till 1920-talet och Deweys kritik mot att separera kunskap från handling. Den som namnger aktionsforskning är dock Kurt Lewin som var verksam i USA under 1940-talet. Lewins bidrag till dagens aktionsforskning kan sägas vara de beforskades delaktighet i forskningsprocessen (Carr, 2006). Lewin använde också en struktur där forskningen genomförs i ett cirkulärt flöde genom planering-handling-observation-reflektion. Att betrakta forskning som en cyklisk process leder så småningom till aktionsforskningsspiralen, som även tillämpas i studien. Eftersom all forskning under 40-talet är mer eller mindre knutet till den positivistiska forskningstraditionen kan aktionsforskning utvecklas vidare först när det sker en utveckling av forskningsmetoder i stort (Carr, 2006). Då kommer aktionsforskning att kategoriseras som en samhällsvetenskaplig forskningsgren.

Det medför att aktionsforskning från 1950-talet och framåt i ökad omfattning används inom det pedagogiska fältet med syfte att förbättra undervisningen. I USA benämns inriktningen som *Practitioner Research*, med det vanligaste syftet att bedriva skolutveckling medan den i Storbritannien kommit att kallas för *Teachers as researchers* och handlar om att utveckla professionaliteten hos läraren, eller att utveckla pedagogiskt arbete kring utformandet av läroplanen. Idag bedrivs rikligt med aktionsforskning inom skolutveckling i flera europeiska länder (Rönnerman, 2012).

I Australien och Sydamerika kom aktionsforskning att utvecklas mot kritisk aktionsforskning. Det innebar att syftet med aktionsforskning förändras mot emancipation av praktikern (Rönnerman, 2012).

### **Aktionsforskningens olika uttryck idag**

Dagens aktionsforskning skulle kunna betraktas som två ytterligheter och däremellan olika variationer.

Den ena ytterligheten är att betrakta aktionsforskning som en form av praktisk filosofi (Carr, 2006). Genom detta ställningstagande deklarerar Carr att aktionsforskning måste se till

verksamhetens behov i första hand och frigöra sig från den akademiska styrningen. Carr menar att aktionsforskning inte är skyldig akademien något alls. Han får stöd i kritiken att akademien har en styrande effekt på aktionsforskning av Elliot (2009) som beklagar att aktionsforskning inom akademien behöver försvara sin rätt att existera. Aktionsforskning har enligt Elliot hamnat i striden om kvalitativa kontra kvantitativa paradigmer.

Den andra ytterligheten är den tekniska aktionsforskningen som uttalar att aktionsforskning behöver akademins krav på forskning för att kunna förbli god forskning. Det är också ett sätt att tillämpa aktionsforskning strukturerat enligt vetenskapliga krav på både insamling av empiri och publicering av resultat. Den som anses stå närmast den tekniska aktionsforskningen är Somekh (2006) som under många år handlett aktionsforskningsprojekt i Storbritannien. Somekh ser att det är nödvändigt för utvecklingen av aktionsforskningen att den även godkänns inom akademien.

En gren av aktionsforskning som föregår aktionsforskning som praktisk filosofi är den kritiska aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986). Kritisk aktionsforskning står för att den aktionsforskande, genom att utforska sin praktik, kan upptäcka och frigöra sig från hindrande maktstrukturer. Carr och Kemmis (2005) upptäcker dock att de aktionsforskande lärarna inte blir så emanciperade som man hoppas. Ett skäl de anger är att skolan lyder under en starkare yttre styrning som inte ger lärarna lika stor möjlighet som tidigare att utveckla sin praktik.

Noffke (2009) har åberopat att aktionsforskningen innehåller *tre dimensioner* som den aktionsforskande får som insikter under processen. Den första är den *personliga dimensionen* genom vilken de involverade får säkerhet och kunskaper som enskilda individer och därmed växer på det personliga planet. Den andra är den *professionella dimensionen* som syftar på att aktionsforskning bygger upp ny kunskap som kan knyta ihop teorier och praktik och därigenom skapar en ny förståelse av praktiken. Den tredje är den *politiska dimensionen* då det i aktionsforskning enligt Noffke (2009) finns en bakomliggande strävan att bidra till social rättvisa och jämlikhet.

Nordisk aktionsforskning har influerats av folkbildningstraditionen. Den har egentligen fått fäste först under det tidiga 1990-talet (Moksnes Furu & Salo, 2012). Rönnerman och Salo (2012) menar att undervisning i de nordiska länderna i grunden bygger på begreppet *bildung*. Begreppet *bildung* innefattar både utbildning och bildning vilket också avspeglar sig i aktionsforskning. Bildning kan kanske bäst förklaras med kunskapsbegreppet som ger människan både kunnande, vetande och klokhet (Gustavsson, 2002). Dialogen och dialogkonferensen har kommit att betyda mycket för den nordiska aktionsforskningens kunskapsbildning och spridning av resultat. Dialogkonferensen är en demokratisk form av konferens där alla deltagare har möjlighet att bidra aktivt till diskussionen. Därmed är den annorlunda i sitt upplägg mot traditionella konferenser. Genom sin demokratiska form kan deltagarna på dialogkonferensen skapa utveckling och ny kunskap samt öva argumentation och dialog (Engelstad, 1993).

## Praktikteorier

Att vara både deltagare och forskare i praktiken som studeras innebär en utmaning i fråga om att kunna identifiera och se detaljer och helheter i praktiken. En praktikteori kan utgöra det verktyg som möjliggör studerandet av praktiken från en annan synvinkel än den dagliga, för att kunna distansera och betrakta praktiken med nya glasögon. Nicolini (2013) konstaterar att det finns många olika praktikteorier som vuxit i popularitet då praktiken blivit vanligare som studieobjekt.

### Att zooma in och att zooma ut

Nicolini (2013) ger tillämparen av praktikteorier två verktyg för att upptäcka det som verkligen sker i praktiken. Han benämner verktygen för att *zooma in* och att *zooma ut*. Att zooma in, för att se allt i minsta detalj och ställa sig frågor om vad som sägs och görs och att zooma ut, att se praktikens verkan genom att följa i praktikens spår ut i andra praktiker eller från andra praktiker in i den aktuella praktiken. Denna in och ut zoomning ska pågå ända tills det klart kan urskiljas hur den aktuella praktiken påverkar och påverkas av det som omger praktiken.

## Praktikarkitekturer

Praktikarkitekturer är en vidareutveckling av Schatzkis praktikteori (Grootenboer, Edwards-Groves, Choy, 2017). Praktikarkitekturer bidrar till förståelse av den komplexitet som finns inom utbildningsområdet (Kemmis et al., 2014). Det sker genom att belysa den dubbla funktionen av ramar som både kan förhindra en praktik samt göra den möjlig eller som Kemmis uttrycker "hålla praktiken på plats". Eftersom utbildning utförs här och nu och är unik för varje situation och plats krävs också en flexibelt användbar teori menar han.

Som en av praktikteorierna har praktikarkitekturer vuxit men är ännu en ganska ny teori under utprovande (Kemmis et al., 2014). I Sverige har teorin använts inom aktionsforskningsstudier av bland annat Tyrén (2013) och Langelotz (2014). I analysen kommer jag att använda mig av svenska översatta termer inspirerade av forskningsstudien av Tyrén (2013).

För att sammanfatta teorin om praktikarkitekturer kan först själva praktiken belysas (Kemmis et al., 2014). En praktik utgörs av ett projekt som syftar mot framtiden genom att den vill åstadkomma något. Kemmis definierar projekt som det som svarar på frågan *Vad gör du?* Projektet är det som ger praktiken mening. I min studie är det arbetslagets utforskande av freinetpedagogiken som utgör projektet. Freinetpedagogikens historia i världen och i den lokala skolan utgör dåtiden medan framtiden utgörs av målet med förhoppningen om att klargöra våra pedagogiska visioner. Det framåtsyftande projektet som finns i praktiken kan illustreras med följande figur (figur 2).

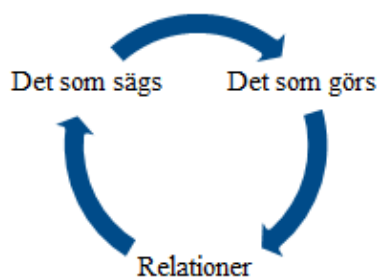


Figur 2. Praktikens projekt.

Enligt praktikarkitekturer utgörs handlingar i praktiken av tre dimensioner som är tätt sammankopplade med varandra. *Sayings*, det som sägs det vill säga diskursen som används i denna praktik. *Doings* betydande det som görs i konkreta handlingar i praktiken, *Relatings* vilket innebär *relationer* med andra inom praktiken eller samspelet med dokument som omger praktiken.

I min studie utgörs de tre handlingarna av det som pedagogerna beskriver från sin vardag under samtalen om det freinetpedagogiska arbetssättet och det som kan observeras ske under samtalet. Här illustreras hur handlingar i praktiken hör ihop (figur 3).





Figur 3. Praktikens *sayings, doings* och *relatings*

De platser där praktikens handlingar kan observeras är det *semantiska rummet*, *semantic space*, det *fysiska rummet* vilket också kan gälla *tidsrummet*, *physical space* och det *sociala rummet*, *social space*, Kemmis (2004) menar att rummen inte är separata utan går in i varandra. I min studie är detta delen där resultat, analys och tolkning kommer att utföras för att hitta det som kan hålla freinetpedagogiken på plats, förändra den efter våra förutsättningar och identifiera hinder för att kunna gå runt hindren för projektet. I mellanrummet mellan praktikernas handlingar finns utrymmen där praktiken utförs (figur 4).



Figur 4. Rum där praktiken utförs

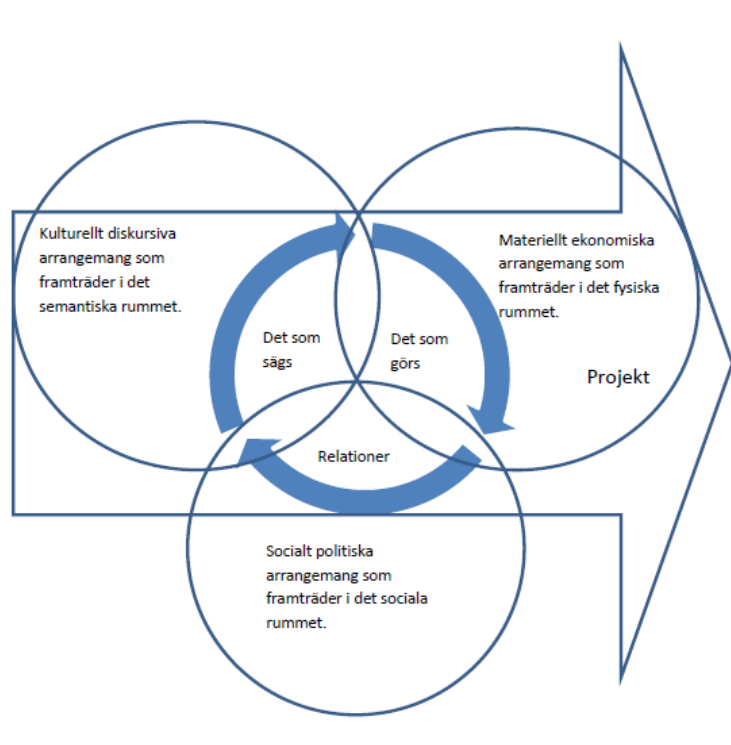
Till detta läggs omgivande arrangemang som förhindrar eller möjliggör praktiken. Dessa arrangemang kan illustreras som ramar som omger praktiken (Kemmis et al., 2014). Ramarna är dock inte fasta utan formbara både utifrån av omgivande faktorer och inifrån av dem som befinner sig i praktiken. De tre ramarna som kan förhindra eller möjliggöra praktiken är:

*Kulturellt-diskursiva arrangemang*, *Cultural-discursive arrangements*, vilket kan översättas till språk och idéer som påverkar praktiken. I den här studien kommer det till uttryck genom bland annat de föreställningar som pedagogerna har eller deras tolkningar om freinetpedagogiken.

*Materiellt-ekonomiska arrangemang*, *Material-economic-arrangements*, som består av materiella ting såsom rummet du befinner dig och tingen i rummet men också av de ekonomiska förutsättningar som finns till förfogande. Exempelvis kan uttalanden om förfogande av tid räknas till materiellt ekonomiska arrangemang då det begränsas av de ekonomiska förutsättningar som finns till förfogande.

*Socialt-politiska arrangemang*, *Social-politic arrangements*, som betyder arrangemang med relationer mellan dem i praktiken, makt och solidaritet och relationer mellan människor och

yttre attribut. Inom de socialt-politiska arrangemangen kan påverkan och samspel mellan deltagarna i fokusgruppsamtalen studeras, men också deras relationer till freinetpedagogik samt styrdokument. Enligt Kemmis et al (2014) bildar projektet, det som sker i de olika rummen samt de omgivande arrangemangen praktikens arkitekturer (figur 5).



Figur 5. Praktikens arkitekturer (Kemmis et al., 2014, s.34)

### Praktikens ekologi

Kemmis et al.(2014) analyserar också praktikens ekologi inom undervisning. Med praktikens ekologi menar Kemmis att de olika fälten, inom utbildning, exempelvis lärarutbildning och skola, står i beroendeställning till varandra. Genom att förändra undervisning i grunden krävs också en förändring av andra delar inom utbildningen enligt Kemmis et al. (2014). De olika delarna påverkar varandra. Praktikens ekologi belyser det som inte ryms i praktikarkitekturer och genom att zooma ut ytterligare kan vi få syn på vår egen roll i det nätverk som utgör praktikens ekologi.

## Sammanfattning

Aktionsforskning har en plats bland samhällsvetenskaplig kvalitativ forskning. Kännetecknande är att aktionsforskning kan utföras av den verksamma i den egna praktiken, i syfte att förbättra densamma (Rönnerman, 2012). Aktionsforskning följer ofta ett cykliskt mönster med problem, handling, observation och reflektion. I den historiska tillbakablicken kan aktionsforskning spåras till 1920 talet. I modern tid har aktionsforskning utvecklats i olika riktningar som påverkar aktionsforskning på fältet och synen på aktionsforskning inom akademien. Inom de olika inriktningarna finns det viktiga aspekter att ta hänsyn till av vilka alla i olika omfattning påverkat min relation till aktionsforskning.

Praktikarkitekturer kan belysa hur de omgivande ramarna påverkar praktiken men också hur praktiken påverkar ramarna (Kemmis et al., 2004). Genom att studera de olika arrangemangen runt praktiken genom att noga zooma in och ut (Nicolini, 2013) ges bättre förutsättningar för

att upptäcka det som förhindrar och möjliggör praktiken. De praktiker som kan studeras via praktikarkitekturer är *det som sägs*, *det som görs* och det som sker i *relationer* inom praktiken. Dessa praktiker sker i olika rum vilka är det *fysiska rummet*, det *semantiska rummet* och det *sociala rummet*. Praktiken är också omgärdad av yttre arrangemang vilka kan förhindra eller möjliggöra praktiken. De arrangemangen är de *kulturellt-diskursiva*, *socialt-politiska* samt de *materiellt-ekonomiska* arrangemangen. Kemmis et al. (2014) har dragit en ännu större radie genom att visa på att all praktik är invävt i ett större nät via *praktikens ekologi* vilken behöver förändras om större förändringar i praktiken ska vara möjliga att få till stånd.

## Metod

I metodkapitlet tar jag upp forskningsprocessen och hur jag relaterat etiska dilemman samt kriterier för studiens trovärdighet och tillförlitlighet.

## Aktionsforskning i studien

Som tidigare beskrivits kan aktionsforskning variera sinsemellan. Här beskrivs aktionsforskningens metodval i denna studie.

I studien har jag utgått från aktionsforskningens karaktär av att involvera deltagarna i forskningsprocessen (Rönnerman, 2012). Därför tillfrågades arbetslaget om lämpliga utvecklingsområden inom freinetpedagogiken. Valet av verktyg för insamling av empiri anpassades till det som fungerade bäst i verksamheten (Rönnerman, 2012). I detta fall valdes fokusgruppssamtal under arbetslagsmöten. Delvis användes också skriftliga anteckningar från mötesdeltagarna. I min egen loggbok noterades hur arbetet fortskred, upplevelser under aktionerna, idéer som uppkommit mellan träffarna samt planering inför kommande aktioner. Under arbetet med studien och utvecklingsarbetet kom processen att utformas utefter aktionsforskningsspiralen (Rönnerman, 2012). I analyserna efter samtalen kom ofta ny förståelse fram som ledde till att planen för kommande aktioner förändrades.

## Rollen som aktionsforskare, förstelärare, arbetslagsledare samt kollega

I och med studien agerade jag i fler roller i arbetslaget än tidigare. En av de nya rollerna var utförare av aktionsforskningsstudien vilket arbetslaget mest kunde observera i rollen som moderator under fokusgruppsamtalen (Wibeck, 2010). Förstelärollen var ny för mig sedan hösten 2017. Rollerna som arbetslagsledare och kollega var bekanta sedan tidigare.

## Deltagare

Deltagarna i studien bestod av ett arbetslag med verksamhet för yngre åldrar samt fritidshem. I arbetslaget ingick flera olika yrkeskategorier såsom klasslärare, fritidspedagoger, förskollärare samt resurspedagoger till enskilda elever men som utöver det också arbetade på fritidshemmet. I redovisningen av resultat valde jag av forskningsetiska skäl att kalla alla för pedagoger. Deltagarna har redovisats i tabellform där varje person getts ett nummer (tabell1). Deltagarantalet var 13 personer. Antalet deltagare under aktionerna var av olika skäl inte konstant, vilket förklaras närmare i resultatdelen.

## Genomförande

Uppstarten för studien var en föreläsning för all personal om freinetpedagogik (bilaga nr 1). Denna första aktion genomfördes under studiedagen på höstlovet. I direkt anslutning till föreläsningen genomfördes aktion två. Pedagogerna fick en anteckningsbok för sina reflektioner. Sammanlagt genomfördes fyra fokusgruppsamtal. Fokusgruppsamtalen varade ungefär 40 minuter. Som optimal längd rekommenderas 1-2 timmar (Denscombe, 2016). Så långa samtal var dock inte möjliga utan att förlänga deltagarnas arbetstid. Det var också ett medvetet val att samtala under de tidsramar som vi har till förfogande under konferenstid. Skriftliga kommentarer skrevs under tre tillfällen i anslutning till samtalen. Temat för

kommande fokusgruppsamtal beslutades om under analysen av föregående samtal eller under genomläsningen av de skriftliga kommentarerna.

Tabell 1. Aktioner och deltagare under aktionerna

<b>Tidpunkt</b>	<b>Teman för aktioner och skriftligt material</b>	<b>Pedagoger</b>
Under studiedagen 17-09-30	Aktion 1:Föreläsning om Freinet och freinetpedagogik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Under studiedagen 17-09-30	Aktion 2:Fokusgruppsamtal, Vad är freinetpedagogik på skolan idag?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Under studiedagen 17-09-30	Skriftligt: Vad vill du utveckla som freinetpedagogisk metod?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12,
Under arbetslagsmöte 17-12-19	Aktion 3: Fokusgruppsamtal, Berätta om dina försök att använda verkligheten som läromedel 1.	1, 2, 3, 4, 7 (sen), 8, 12
Under Arbetslagsmöte 17-12-19	Skriftligt: Reflektioner om att använda verkligheten som läromedel.	1, 3, 4, 7, 8, 12 (nr 2 hade inte skrivit något)
Under studiedagen 18-01-08	Aktion 4: Läsning av Freinets texter och fokusgruppsamtal.	1, 2, 3, 4, 5, 6 (sen), 7, 8, 11, 12, 13
Under arbetslagsmöte 18-01-30	Aktion 5: Fokusgruppsamtal,. Berätta om dina försök att använda verkligheten som läromedel 2.	1, 3, 4, 7 (sen), 8, 11, 12, 13
Under arbetslagsmöte 18-01-30	Aktion 6: Skriftligt, Vill vi göra Freinet?	1, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13

## Fokusgruppsamtal

Att välja fokusgruppsamtal som metod innebar att pedagogernas beskrivningar av deras handlande kunde studeras. Vidare studerades resonemang och orsaker till handlandet (Wibeck, 2010; Kvale och Brinkmann, 2014). Samtalen avsåg också att i dialog med arbetslaget skapa kollektiv kunskap inför fortsatt handling inom aktionsforskning (Rönnerman, 2012). Att utnyttja dialogen, såsom gjordes, är tongivande inom den nordiska aktionsforskningen (Rönnerman & Salo, 2012).

Fokusgruppen karaktäriserades av deltagarnas liknande erfarenhet och kännedom om det som togs upp (Denscombe, 2016). I vårt fall var arbetsplatsen och elevgruppen som vi arbetade med en sammanhållande faktor. Det är vanligt att fokusgrupper endast samlas vid ett tillfälle men en fördel med flera träffar var att det gavs en möjlighet att följa förändringen i gruppens tänkande över tid (Wibeck, 2010).

Under samtalen hade jag rollen som moderator. Rollen handlar mer om att underlätta diskussionen än att leda den (Bryman, 2013; Denscombe, 2016; Wibeck 2010). Oftast fortsatte samtalen av egen kraft efter att gruppen hade fått ett inledande tema men då samtalet stannade upp tillförde jag nya vinklingar av temat för att få samtalet att fortsätta. Varje samtal började

med en runda då alla fick uttala sig. Samtalsledaren för en fokusgrupp rekommenderas att lägga stor vikt vid gruppdynamiken för att kunna få fram information (Denscombe, 2016). Min uppgift var att låta alla komma till tals. Ibland observerade jag att någon suttit tyst och kunde då ställa en riktad fråga till pedagogen. Ibland berättade pedagogen något, ibland avböjdes det, vilket då accepterades. En risk är att samtalsledaren tappar kontrollen över gruppen eller att det uppstår negativa gruppeffekter (Bryman, 2013). Vid några tillfällen hamnade samtalet på annat innehåll än samtalstemat men då det skedde försökte jag styra samtalet tillbaka. Wibeck (2010) ser att det oftast sker i slutet av samtalet, särskilt om ämnet redan är uttömt. Det är samtalsledarens uppgift att försöka få tillbaka samtalet till huvudfrågan men att om möjligt låta det vara då de intressantaste synpunkterna kan komma fram i just i sådana situationer (Bryman, 2013; Wibeck, 2010).

## Datainsamling

Datainsamlingen skedde under fyra månader med start i oktober under höstlovsveckan och med avslutning i januari under ett ordinarie arbetslagsmöte. Det mesta av materialet bestod av inspelade samtal. Ljudinspelningarna användes även som stöd för nedtecknade observationer. Det förekom också skrivet material ur gruppdeltagarnas anteckningsböcker samt min egen loggbok. Sidorna i min loggbok var uppdelade i två kolumner fördelade på händelser och reflektion. Att ha strukturerat loggboken underlättade så att anteckningar med reflektioner kunde samlas på ena sidan vilket underlättade upptäckten av mönster i de händelser som noterats (Bjørndal, 2005).

Allt i inspelningarna transkriberades i syfte att få ett brett analysmaterial (Wibeck, 2010). Transkriptionerna jämfördes med inspelningarna för att utesluta fel i avskriften. Transkriberingen och sammanställningen av skrivet material skedde så nära tidpunkten för insamlingen som möjligt för att kunna komma ihåg att anteckna även det som inte syns i själva intervjumaterialet. Benämningen kroppar och icke-människor innefattar deltagarnas kroppsliga hållning, placering, rummets utformning, möblering, störande intrycks utifrån (Kvale & Brinkmann, 2014). Observationer om det antecknades i ett separat dokument och delar användes i resultatavsnittet. I transkriptionen noterades allt ordagrant men sådant talspråk som förhindrade förståelsen av innebörden eller som avslöjade identiteten på personen ändrades i rapporten till skriftspråk. När något uteslöts i pedagogernas uttalanden noterades det med [ ] och tankepauser (.) med. Då det förekom ljud eller gester, exempelvis skratt, skrevs det inom parentes ( ) och förtydliganden till uttalanden med ( ( ) ). Betoning av ord har noterats med en linje i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014).

## Analys

En analys av materialet försiggår redan under samtalstillfället (Kvale & Brinkmann, 2014). För att inte glömma intryck från samtalen skrevs de oftast ner redan under samma dag. Analysen fortsatte under lyssnandet och transkriberingen av materialet. Det var en fördel att göra analys fortlöpande efter varje samtal, då insikter från analyserna användes för att besluta aktioner till nästa samtal. Att lyssna på inspelningar och att läsa transkriptioner flera gånger ledde till nya tolkningar av materialet (Denscombe, 2016; Hjerm, Lindgren & Nilsson 2014). Efter transkriptionen sorterades citat under olika rubriker för att därefter analysera pedagogernas uttalanden och deras agerande sinsemellan. Jag försökte se bakom pedagogernas handlingar och uttalanden för att kunna identifiera bakomliggande arrangemang i enlighet med praktikarkitekter (Grootenboer, Edwards-Groves & Choy, 2017).

Fokusgruppsamtal ger mycket material att analysera (Wibeck, 2010). För att inte fastna i för många detaljer under analysen underlättades mitt arbete av beslutet att helt strunta i en del uppslag efter konstaterandet av Bjørndal (2013) att det inte går att analysera allt. Det jag valde att behålla var mönster som framträdde i enlighet med syftet.

## Forskningsetiska dilemman

Här redogörs för hur Vetenskapsrådets forskningsetiska regler tillämpats. De forskningsetiska kraven styr arbetet avseende information, samtycke, nyttjande av resultat och konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002). Det pekas också på de etiska dilemman som uppstår i aktionsforskning med sin karaktär av deltagande forskning och hur jag förhållit mig till dessa.

För att tillgodose informationskravet informerades deltagarna muntligt under juni 2017 gällande studiens upplägg, att de har rätt att avbryta deltagandet närhelst de önskar samt hur jag tänker agera för att garantera konfidentialitet för deltagarna. Deltagarna tillfrågades om skriftligt samtycke under hösten 2017 (bilaga nr 2). Att deltagarna får möjlighet att ta till sig informationen skriftligt kan ge dem tillfälle att i lugn och ro tänka igenom sitt deltagande (Bryman, 2013). Att alla lämnade in samtyckesformuläret omgående kan tyda på att de hunnit ta ställning redan efter den muntliga informationen. Det fanns en svårighet i och med att studien skedde under konferenstid vilket medförde att deltagandet under möten var obligatoriskt, men att det fanns en möjlighet att avböja deltagandet i studien. Det fanns en risk att någon skulle avböjt deltagandet i studien och det skulle då kunnat påverka resultatet på ett avgörande sätt.

I Vetenskapsrådets forskningsetiska regler tydliggörs kravet på konfidentialitet för deltagarna (Vetenskapsrådet, 2002). För att agera i enlighet med detta krav raderades ljudinspelningar av fokusgruppssamtal på mobiltelefonen efter att de transkriberats. I transkriptionerna användes fingerade namn för att någon deltagare inte ska kunna identifieras. Även skolans namn fingerades. Ett dilemma som ändå uppstår är att skolan där studien gjorts lätt kan avslöjas eftersom det framgår i redovisningen att det är min egen arbetsplats. Detta dilemma inom aktionsforskningen lyfts av Løkensgard Hoel (2000) och är svår, för att inte säga omöjlig, att komma ifrån.

Eftersom pedagogernas arbetsplats kan avslöjas ställde det ett stort krav på hur de medverkande framstår i materialet. Bryman (2013) påminner om att deltagarna i en undersökning ska skrivas fram i en anda av respekt för personen för att inte ta skada på grund av sitt deltagande. En sådan anda kan vara en personlig känsla både hos mig själv och hos deltagarna och svår att förhålla sig till. Den aktionsforskande kan bli tvungen att å ena sidan stå mellan valet att materialet blir förvridet och mindre trovärdigt eller å andra sidan att en kollega känner sig utpekad.

Det rekommenderas också att deltagare i intervjustudier erbjuds att läsa igenom materialet för att kunna förtydliga sina uttalanden (Doyle, 2007). Att läsa igenom intervjumaterialet var ett frivilligt åtagande. En av pedagogerna i studien var behjälplig med genomläsning av materialet i syfte att se över tillförlitligheten i det utvalda materialet samt hur hänsyn vidtagits till medverkarna. Denne fann inget utlämnande i citaten. De som deltagit på möten kommer i viss mån kunna identifiera varandra, vilket aldrig helt går att undvika. Det finns en risk att deltagare avslöjar andras identitet för utomstående. En bedömning är dock att innehållet i samtalen inte är så känsligt att det krävs tystnadsplikt. Något som i fråga om känsligare samtalsämnen skulle kunnat behövas (Wibeck, 2010).

## Studiens trovärdighet och giltighet

Som kriterier för trovärdighet valde jag begreppen tillförlitlighet, överförbarhet, verifierbarhet och giltighet som enligt Kristensson (2014) passar bra för kvalitativa studier. Här redogörs hur studien kan ställas i relation till de av Kristensson rekommenderade kriterierna.

Tillförligheten i studien kan ökas genom triangulering av materialet. Rönnermans (2012) uttryck ”kritisk vän” innebär någon som läser med kritiska ögon. Två ”kritiska vänner” fick materialet för genomläsning. En av de ”kritiska vännerna” närvarade under de flesta intervjutillfällena och har omnämnts i avsnittet om etik, den andra arbetar på skolan. En tillitsfull relation till varandra under samtalen leder till att deltagarna vågar delge sina verkliga tankar kring det som diskuteras (Denscombe, 2016; Wibeck, 2010). Under fokusgruppsamtalen upplevde jag ett förtroendefullt klimat. Ärliga uttalanden kan påverka tillförligheten positivt. Nackdelen med fokusgruppsamtal är att de endast ger pedagogernas beskrivningar av verkligheten (Wibeck, 2010). Eftersom jag även gav mig själv de uppdrag som pedagogerna i arbetslaget fick så kunde jag jämföra andras beskrivningar med mina, vilket kan stärka tillförlitligheten i pedagogernas uttalanden.

Att läsaren av studien är den som avgör överförbarheten, det vill säga giltigheten i andra sammanhang är något som framförs av Wibeck, (2014) och Folkesson (2012). Den kontext och det urval av personer som deltar i studien är unika för studien men en läsare får avgöra likheter och skillnader med andra verksamheter. Överförbarhet kan också prövas mot resultaten i studien i jämfört med resultat i tidigare studier. Dessa kan läsas om i studiens resultatkapitel.

Verifierbarheten, det vill säga om resultatet överensstämmer med materialet, ökar när materialet innehåller tydliga citat så att läsaren kan bilda sig en egen uppfattning (Kristensson, 2014). Liknande råd ges av Bryman (2013) som rekommenderar täta beskrivningar av uttalanden, miljöer och händelser för att svara upp mot trovärdigheten. Därför innehåller arbetet beskrivande utsagor från deltagarna samt tydliga redogörelser om kroppar och icke-personer (Kvale & Brinkmann, 2014).

I det rikliga materialet från fokusgruppsamtalen har ett urval behövt göras. Genom detta urval har jag påverkat resultatet genom att ta med vissa uttalanden och välja bort andra. Genom den kritiska vännen har jag fått hjälp med att se om uttalandena som valts ut var representativa för våra mötestillfällen. Dock har inte allt övrigt intervjumaterial granskats vilket kan innebära att något viktigt valts bort. Wibeck (2010) anser dock att det inte är realistiskt att förvänta sig att ta av någon annans tid för att sätta sig in i så pass mycket material som fokusgruppsamtal ger.

En faktor som påverkar verifierbarheten och lyfts i kritik mot aktionsforskning är den kombinerade rollen som både forskare och deltagare i samma forskning (Denscombe, 2016). En aspekt är att arbetsbördan i vardagen kan äventyra tiden som en noggrann och systematisk forskningsprocess kräver för att få empiri, resultat och analys. Tiden för arbetet har noga redovisats så att det ska gå att göra en bedömning om ifall studien lidit av felaktigheter på grund av tidspress.

Den andra kritiska aspekten Denscombe (2016) uttalar är att det är omöjligt att få exakt rättvisande data utav ett samtalsmaterial. Han menar dock att ett sätt för att kunna få en större verifierbarhet för resultatet är grundade data. Det vill säga att befinna sig på platsen för datainsamlingen så pass länge att det går att grunda sina data på erfarenhet. Eftersom platsen för studien är min arbetsplats har jag god kännedom om den. Denscombe (2016) varnar dock för att insiderkunskap också kan påverka den forskandes reflexivitet på ett negativt sätt på grund av att det är svårt att distansera sig från sin egen verksamhet. Løkensgard Hoel (2000)



problematiserar att i och med att aktionsforskning bygger på studier i den egna verksamheten kan insiderkunskapen fungera åt två håll. Det som är känt sedan tidigare kan påverka tolkningen av resultat i negativ riktning. Men den större kännedomen om de lokala förhållandena kan också göra att tolkningen av materialet i studien underlättas. Att jag påverkats av min inifrånkunskap under tolkningen av data är ett faktum. Genom att vara noggrann i analysen och att återkommande zooma in och zooma ut i materialet såsom beskrivs av Nicolini (2016) har verifierbarheten styrkts.

# Resultat och analys

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för resultat och analys från aktionerna.

## Inför aktion 1

Förarbetet till aktion 1 startade våren 2017 då jag hade ett samtal med en av de nyanställda pedagogerna som berättade att hon inte visste särskilt mycket om freinetpedagogik. Jag tog upp detta med rektor och i samråd beslöt vi att jag skulle ha en föreläsning om det på hösten.

## Aktion 1. Föreläsning om freinetpedagogik

Föreläsningen skedde under den första studiedagen under novemberlovet. Skola och fritidshem hade stängt vilket medförde att deltagarna var fler än när fritidsverksamhet pågår. Det gjorde också att alla utom en av pedagogerna på fritidshemmet var närvarande. Föreläsningen innehöll aspekterna freinetpedagogik igår, idag och imorgon (bilaga 2).

Freinetpedagogiken (Freinet, 1988 [1969]) grundades av den franske pedagogen Célestin Freinet (1866-1966). Freinet räknas till en av de progressiva pedagoger som var verksamma vid sekelskiftet och samtida med bland annat Maria Montessori och Olive Decroly. Även de för sin tid erkända pedagoger och som Freinet personligen kände.

Freinet var kritisk till hur skolan fungerade, eftersom han ansåg att den endast utbildade eleverna till samhällsnytta. Freinets elever var barn på den franska landsbygden och tyckte inte att skolan var meningsfull för dem. Det ville Freinet ändra på. Enligt Acker (2000) hade Freinet efter sina erfarenheter av första världskriget också en stark vilja att fostra barnen till fred. Han ville utbilda barnen till självständigt tänkande vuxna som kunde klara av morgondagens samhälle. Det kunde endast ske via demokratisk fostran i konkret bemärkelse genom att se skolan som barnens arbete, som krävde dem på både ansvar och delaktighet.

Freinet menade att lärarens roll var viktig, inte genom att vara en traditionellt mästrande lärare utan genom att leda eleverna till att bli individer som kunde fungera inom en gemenskap där gemenskapen också tjänade individerna. Som en konsekvens av detta synsätt tillämpades bland annat möten där eleverna i demokratisk anda, tillsammans med läraren beslutade om arbetets innehåll och skötseln av skolan, men där eleverna också inför varandra fick förklara sig ifall de inte klarat av uppdrag de tagit på sig (Freinet, 1988 [1969]). I Freinets skola tillämpades *demokratiska arbetsformer* och tillsammans med barnen togs ett gemensamt *ansvar* för att allt praktiskt skulle fungera.

För att få eleverna att uppleva skolan som meningsfull beslöt Freinet att lärandet skulle ske så nära verkligheten som möjligt genom att skolarbetet gjordes mer praktiskt. Det skedde med hjälp av studier i det omgivande samhället och genom att vuxna med olika yrken bjöds in till skolan för att dela med sig av sina kunskaper till eleverna. Det blev grunden till *att använda verkligheten som läromedel*. För att ytterligare motivera eleverna för skolarbetet jämnställdes att arbeta med händerna med det intellektuella arbetet vilket medförde tesen om att *handens och hjärnans arbete är lika viktiga*. Därför skulle det finnas god tillgång till verkstäder för att arbeta praktiskt både med trädgård och djur samt med experiment och bild. Barnen skulle få uttrycka sig fritt i bild och skrift och arbetet skulle produceras för en mottagare för att det då mer blev ett arbete på riktigt (Freinet, 1988 [1969]). I det som kom att kallas det *fria uttrycket* ingick en övertygelse om att få misslyckas för att sedan försöka igen. Detta benämndes för *det trevande försöket*. Elevernas texter skulle spridas utanför skolan. Det gjordes i form av skoltidningar och faktablad som trycktes i ett anskaffat tryckeri och spreds sedan till brevvänner

på skolor i Frankrike samt andra länder. Det blev motiverande för eleverna. Därur föddes grunden till att det är viktigt med *mottagare för elevernas arbeten*. En betydande person var också Elise Freinet. Hon var gift med Freinet och arbetade tillsammans med honom som lärare. Hon bidrog i stor grad till det konstnärliga arbetet samt klassrummets organisation. För att få arbetet att fungera behövdes en god organisation och ordning som byggdes upp tillsammans med barnen.

Beskrivningar av det praktiska arbetet i ett freinetklassrum återfinns i boken *För folkets skola* (Freinet, 1988 [1969]). Trots handfasta råd förmanade Freinet läsaren att inte följa boken som en manual. En pedagogik ska vara flexibel för att kunna ta tillvara framtidens möjligheter, menade han, till exempel för att möjliggöra användningen av ny teknik i undervisningen.

Freinets kontakter med många likasinnade pedagoger gav ett utbyte av erfarenheter. Freinet prövade det han sett hos andra i sin egen pedagogiska verksamhet och var öppen med att han inspirerades av kollegor. Han rådde även andra att göra likadant (Acker, 2000). Freinets uttryckliga avsikt var att inte vara för styrande kring arbetsmetoder (Freinet, 1988 [1969]). Därför finns inte en uttalad metod för hur man bör undervisa.

Att skolan förändrats, att samhället ser annorlunda ut och att Freinet rådde pedagoger att ta till sig andras idéer leder till konsekvenser för utövarna av freinetpedagogik idag, som av den anledningen tolkas och utövas olika runt om i världen. Den anpassas efter rådande förutsättningar i landet, i samhället och även i klassen där pedagogiken tillämpas. Freinetpedagogiken tillåts att inspireras av andra pedagogiska idéer, såvida idéerna passar in i det freinetpedagogiska tänkandet.

Efter att ha beskrivit Freinets grundtankar berättade jag vidare hur pedagogiken under 1950-talet spridits till Sverige med hjälp av läraren Asta Håkansson samt visade några skoltidningar hennes elever tryckt. Jag tog också upp den svenska freinetrörelsen och dess verksamhet i dag. Då freinetpedagoger har valt att inte ha en freinetlärarutbildning är föreningen viktig i spridandet av kunskap om pedagogiken. Därefter avslutas föreläsningen.

Under föreläsningen upplevde jag en god stämning. Flera pedagoger tackade mig efteråt med kommentaren att de tyckte att innehållet varit bra och gett dem intressant kunskap.

## **Inför aktion 2**

Dagens tema hade förberetts i min loggbok. Det skulle handla om att identifiera freinetpedagogik såsom den används på skolan idag. Min plan var att alla skulle delge sin syn även om jag tänkte att det kunde bli svårt för dem som fått sina grundkunskaper i ämnet samma dag. Platsen skulle vara ett av rummen som användes av både fritidshem och skola.

## **Aktion 2, Hur gör vi Freinet?**

Detta var det första tillfället med hela arbetslaget samlat vilket innebar sammanlagt 13 personer. Trots att jag varit medveten om att vi var många blev jag ändå lite överraskad av hur mycket plats som behövdes. Bordet vi satt oss vid var egentligen för litet men fler stolar flyttades in allteftersom det fylldes på med fler pedagoger. Jag skulle spela in för första gången och ville garantera att alla hördes i inspelningen. När vi samlas berättar jag att vi kommer att genomföra ett fokusgruppsamtal samt dagens tema. I början flöt samtalet på av sig själv och alla berättade i tur och ordning. Två pedagoger hade inget att säga vilket accepterades, då det var frivilligt att uttala sig. I halvtid av intervjun upphörde diskussionen och det uppstod en i mitt tycke spänd stämning. Jag som hade varit tyst och avvaktande för att inte påverka de andras tankar valde att läsa upp punkterna från svenska freinetföreningens hemsida. Punkterna togs också upp under

föreläsningen och var *autentiskt arbete, det trevande försöket, demokratisk fostran* och *det fria uttrycket*. Efter uppläsningen sågs skolans pedagogik med dessa punkter som stöd. Därefter fortsatte samtalet tills tiden var slut.

I följande stycke är samtalet kategoriserat utefter de teman som tydligast framträdde. Dessa illustreras med citat. Sist följer en analys utefter praktikarkitekturer samt en blick framåt mot nästa aktion.

### **Idag kvarstår förhållningssätt och vissa metoder**

Tre av deltagarna beskrev att de arbetade med freinetpedagogik genom att förhålla sig på ett särskilt sätt till barn. För dem var det en slags grundsyn vilket innebar att metoden var av underordnad vikt.

Nora uttryckte sig i termer av förhållningssätt.

Alltså för mig är freinet ett sätt att förhålla sig till barn. Barns sätt att lära. Och sen får jag använda de redskap jag har för att försöka få dem dit.[ ] Jag (.) jo det är ett förhållningssätt mer än ett innehåll kan jag känna.

Förhållningssätt såsom Nora tycktes mena innebar freinetpedagogikens relation till lärande och att det fanns kvar på skolan. Med redskap och innehåll tolkade jag att hon syftade på olika mer konkreta arbetssätt som kunde tillämpas inom pedagogiken.

Senare återkom Tove till förhållningssättet.

Men jag vidmakthåller ändå att det finns ett slags förhållningssätt kvar på skolan som lever.

Tove tycks syfta på ett sätt att relatera till barn som individer via ett demokratiskt förhållningssätt. Det kunde tolkas att Tove saknade att jag inte tog upp det demokratiska förhållningssättet tydligt i föreläsningen och att hon såg det som viktigt att lyfta att det finns något i relationen mellan pedagogerna och barnen på skolan. I uttalandena kunde jag identifiera ett *demokratiskt förhållningssätt*. De som tog upp detta var erfarna pedagoger som arbetat på skolan under en längre tid.

Flora såg användningen av freinetpedagogik som ett uttryck för solidaritet.

Ja jag tänker på det här med demokratisk fostran. Jag tänker på kakhjälpen.[ ] Där vi liksom tog in genom verkligheten och hjälpte till och skänkte till UNHCR. Det var väl verkligen i den här andan.

Kakhjälpen var ett projekt där hela fritids engagerades då de bakade och sålde kakor och där förtjänsten sedan gavs till UNHCR. Ett arbete på riktigt med verkligheten som grund som samtidigt byggde på demokratisk fostran där barnen fick ett tillfälle att visa solidaritet, menade Flora.

Nora tog upp ”verkstäder”.

För mig är det här med tematiska arbetssättet, verkstäderna när man blandar teori och praktik [ ] Det här gemensamma, att man lär sig i verkstäder där det är blandade åldrar och så. Det var min första ((tanke)) när du började föreläsningen där uppe.

Jag tolkar att Nora ser verkstäderna som en metod som ger barnen både hjärnans och handens arbete. Hon tycks också mena att det är bra med blandningen av olika klasser i

verkstäderna. Det är något som utnyttjas i arbetslag f-3 regelbundet och därför kommer Nora att tänka på det som freinetpedagogik på skolan idag.

Tove beskrev föräldrakvällar.

Jag tänker också föräldrakvällar och så som vi har att det är ändå fortfarande någon slags vilja att stärka eleverna i att visa för någon annan vad man gör. [ ] Och det tycker jag grundar sig i freinet. Faktiskt. [ ] ja (.) det tycker jag lever ganska starkt kvar.

Föräldrakvällar var redovisningskvällar för barnen som föräldrarna bjöds in till. Det kan tolkas att Tove kopplar det till det som Freinet uttryckte som kommunikation då resultaten av barnens arbeten skulle spridas till andra.

Tilda såg pedagogiska metoder som böcker och almanackor som barnen tillverkade.

Ni gör så fantastisk fina böcker som ”Astrids Lindgrens värld” som man kommer till föräldrarna med. [ ] Och sen så almanackan som ni gör. [ ] Det är ett långsiktigt arbete när man dokumenterar och lägger ihop, så det är på det sättet idag, 2017, som man jobbar.

Tilda översatte pedagogiken till nutid och menar att dokumentation och långsiktighet utmärker hur vi tillämpar freinetpedagogik idag. I det finns också föreställningen om att hon menar att det skett en förändring i pedagogiken. Hon uteslöt dock sig själv i processen och använde uttrycket *ni* när hon pratade om arbetet som var gjort i klassen. Tilda var en av de senast anställda på skolan vilket kunde vara förklaringen till att hon ställde sig själv utanför.

### **Kritiskt om bristen på att använda pedagogiken**

I samtalet kom det till uttryck att freinetpedagogiken till en del tappat sin roll och inte längre var genuin på skolan. Rosali utdelade självkritik.

Jag tänker på den här vi gör små djupdyk i Freinet. När vi har temavecka här nu med kroppen om två veckor. Vi gör liksom ett snabbdyk in i det. Sen jobbar vi lite som vanligt i klassrummet där barnen liksom intensivt får lyssna på en föreläsning där de får skriva nåt. [ ] Men annars tror jag inte att vi, eller jag inte är så Freinet i klassrummet på matten. Eller när vi skriver en faktatext om (.) om da Vinci men ja (.).

Rosali tycktes mena att freinetpedagogiken inte tillämpades så ofta och när det gjordes så blev det bara korta stunder vilka jag tolkar att Rosali inte riktigt räknade som tillräckliga. Hon uttryckte att vi oftast arbetade utefter en annan pedagogik än freinetpedagogik.

Nora funderade också på det otydliga i hur vi utövade pedagogiken.

Ja vi kan inte bara sätta upp ansvaren, vi måste också förklara för barnen varför de har ansvaren. Och där tror jag lite att vissa saker inte blir av för det har blivit slentrian, rutin.

Att sätta upp skyltar med barnens deltagande i skötseln av klassrummet var vanligt menade Nora, men anledningen till varför ansvaren fanns kommunicerades inte till eleverna, med påföljd att de inte förstod syftet med dem. Det ledde till att ansvaren inte fungerade så bra.

Nora framförde kritik till oss alla.

Jag tänker så här att det där är ju inte för att vi är freinetinspirerade. Det där gör vi ju för att det står i läroplanen. Jag som har varit med på nästan hela resan känner ju att vi har

tappat så mycket att vi nu letar saker som är Freinet fast det egentligen är att vi arbetar efter läroplanen. För mig är det lite konstruktion kan jag känna.

Kritiken som Nora framförde tolkade jag som hård och gällde att vi som kollektiv tappat bort oss och sökte efter spår av freinetpedagogik men att vi i själva verket kanske bara arbetade utefter den *vanliga läroplanen*. Det hade inte något med freinetpedagogik att göra menade Nora. Efter detta uttalande blev det alldeles tyst i samtalet. I mitt tycke rådde en stämning av ett slags kollektiv uppgivenhet. Senare tog Nora tillbaks kritiken.

Jag kände att jag hoppade liksom lite på läroplanen och så här när jag sa att det här är läroplanen. Ja det är det men det är ju (.) för mig är det [ ] liksom Freinet.

Nora tycktes nu mena att freinetpedagogiken också kunde innefattas i läroplanen och att det var mer hennes tolkning av läroplanen som satte ramarna för hur hon skulle utöva pedagogiken. Jag uppfattar att Nora känner förvirring över freinetpedagogik kontra läroplan.

### **Skälen till varför vi inte gör det vi vill eller borde**

Läroplanens krav på mer eller ett annat innehåll togs upp vid flera tillfällen.

Rosali tycktes koppla förlusten av freinetpedagogik till det fria uttrycket.

Det fria uttrycket det tänker jag på nu då. Det här att välja vad vill jag lära mig mer om. Det finns inte ((längre)) utan nu ska alla skriva en text om Mozart här. Skriv era faktatexter efter att jag har berättat om fakta. Det är så himla styrt, men jag vet inte.

Under skolans tidiga år förekom det exempelvis ”forskning”, att eleverna fritt fick välja områden som de gjorde arbeten och redovisningar om. Rosali uttryckte att det fria uttrycket hindrades av att det idag är mer styrt i skolan.

Även Tove tog upp metoder som inte längre passar i skolan.

Jag känner att Freinet uttrycks lite annorlunda idag än vad det gjorde i början av den här skolans start. Och jag tror delvis det har att göra med läroplanerna, ja och nya kunskaper. Att man tillexempel har kommit på att man måste lära barn processen. Eller kanske på ett annat sätt än vad det var för 20 år sen men det var det här att man skulle göra forskningar och så.

Tove tycktes syfta på att ”forskning” inte längre var en passande metod. Hon verkade mena att pedagogiken förändrats med tiden och kopplade det till både ny läroplan och nya kunskaper om hur barn lär sig bäst. Kunskaper som inte var kända tidigare men som nu var tvungna att relateras till.

Noras kommentar handlade också om att innehållet kommit mer i fokus

Jag tänker på det Tove sa det här med förhållningssättet.[ ] har jag tappat mer än ifrån början. Därför att det är mer fokus på innehåll fast ändå inte.

Jag tolkar att Nora inte håller med Tove om att förhållningssättet finns kvar lika starkt på grund av att innehållet i undervisningen kräver mer uppmärksamhet.

Tilda jämförde med sin skoltid.

Idag har man kanske svårt med Freinet. För det är så stora grupper och det är så få personal i skolorna.

Tilda syftade på att pedagogerna kunde förverkliga freinetpedagogiken bättre då de kunde ge tid till eleverna när grupperna var mindre och pedagogerna fler.

Tove såg hinder i barngruppens storlek men också gruppsammansättningen.

Jag har ju de senaste åren velat mer ut i verkligheten, ta in mer av verkligheten men man begränsas av olika saker liksom. Som hur barngrupper ser ut. Hur stora barngrupper är, hur samhället ser ut och (.) och ja vad som tillåts enligt läroplanen.

Av det uttalandet kunde tolkas att hur eleverna fungerade som individer eller som grupp förhindrade Tove att komma ut i verkligheten. Hur Tove menade att läroplanen eller förändringen i samhället förhindrade detsamma uttryckte hon inte.

Det är klivet ifall läroplanen upplevdes utgöra ett förhindrande inslag för feinetpedagogiken eller om den krävde ett annat sätt att utforma något nytt inom pedagogikens ramar på grund av att samhället och kraven i skolan inte längre såg ut så som när feinetpedagogiken skapades eller när skolan bildades.

## Analys av aktion 2

I samtalet kunde tre teman identifieras. Ett tema var att vi använde feinetpedagogik som ett sätt att förhålla oss till undervisning och barn. Jag tolkade det som ett demokratiskt förhållningssätt. Delaktighet i arbetet och att få lov att välja aktiviteter var det som lyftes fram som konkreta exempel. I det identifierbara återfanns även metoder inom feinetpedagogiken som tillämpades på skolan. ”Verkstäder”, tillverkning av egna böcker och föräldrakvällar var ett par exempel på metoder.

Det andra temat som kom fram var att kritisera det nuvarande sättet att genomföra pedagogiken på, eller snarare avsaknaden av feinetpedagogik. I kritiken ryms också ett starkt uttalande om att vi inte ser skillnad på läroplanen och feinetpedagogiken.

Det tredje temat handlade om varför pedagogiken inte fick så stort genomslag. Som exempel på hinder beskrevs elevgruppens storlek och sammansättning. Flera gånger nämndes läroplanen som ett hinder men det kan också tolkas att det är innehållet i undervisningen som upplevs styrande.

I det *semantiska rummet* genom det som sägs märktes framförallt att vi inte har ett gemensamt språk kring feinetpedagogik. Det hörs genom skillnaden i hur och hur mycket pedagoger uttryckte sig med de begrepp som hör till feinetpedagogiken. De erfarna pedagogerna lyfte ord som de förstod, som exempelvis *förhållningssätt* eller *ansvar*. För de erfarna pedagogerna innebar orden något. Det fanns också pedagoger som saknade ord och uttryck för pedagogiken och avstod från att uttala sig. I analysen syntes de *kulturellt-diskursiva arrangemangen* som visade på en tradition av feinetpedagogik men som inte alla pedagoger var delaktiga i vilket hindrade deras deltagande i samtalet.

I det *sociala rummet* kan ses hur pedagogerna upplever *relationen* till läroplanen. Det uttrycks i flera kommentarer. Det uttrycks att läroplanen *styr* och *kräver*, den bestämmer *vad som tillåts*. De *socialt-politiska arrangemangen* i fråga om läroplanen upplevdes som ett hinder. Det verkade som om läroplanen (Lgr11) upplevdes mer förhindrande för feinetpedagogik än de tidigare läroplanerna. En annan *relation* till läroplanen framkom i ett uttalande om att det i själva verket var läroplanen som tillämpades i tron att det var feinetpedagogik. Och strax efter att feinetpedagogik var det som stod i läroplanen. Det var motstridiga uttalanden som visade på svårigheten i att förhålla sig samtidigt till feinetpedagogik och läroplaner.

En avslutande tanke efter analysen var att jag kunde se att pedagogerna upplevde en förändring av pedagogiken över tid till något annorlunda. Pedagogerna såg också olika inriktningar beroende på vilken erfarenhet/förförståelse de hade. Detta gav oss en utmaning när vi skulle pröva att utveckla pedagogiken på skolan.

### **Inför aktion 3**

I slutet av aktion 2 bad jag pedagogerna skriva förslag på ett freinetpedagogiskt arbetssätt som de önskade utveckla vidare genom att pröva i klassrumsarbetet eller på fritidshemmet. När jag såg att alla önskat olika områden kom jag fram till att fritt val skulle leda till splittrade samtal. Fördelen med ett gemensamt tema skulle förhoppningsvis leda till att vi genom liknande erfarenheter bättre förstod pedagogiken och därmed kanske ökade användningen av det vi valde. Därför beslöt jag att ändra den kommande aktionen. Anteckningarna sammanställdes till freinetpedagogiska teman ur vilka pedagogerna fick rösta på två saker att pröva (bilaga 3). *Att använda verkligheten som läromedel* (Freinet, 1988[1969]) fick flest röster. Eftersom min farhåga var att många i arbetslaget skulle tolka det som studiebesök utanför skolan och känna sig bundna av det, så användes två uttryck - *gå ut i verkligheten/ta in verkligheten*.

Efter att resultatet räknats meddelade jag pedagogerna vad de skulle pröva i sin verksamhet. De skulle delge sina erfarenheter från praktiken under nästa fokusgruppsamtal. Jag gav också mig själv samma arbetsuppgift att pröva. Detta val av *gå ut i verkligheten/ta in verkligheten* visade sig vara förknippat med många svårigheter.

## **Aktion 3. Att ha provat i verkligheten**

Tidpunkten för aktion 3 var arbetslagsmötet den sista arbetsveckan före jul. Deltagarna under detta samtal var sex stycken mig inräknat. Av dem som inte deltog var några i tjänst på fritidshemmet och en hade andra förhinder, men hade bidragit med skriftligt material till dagens tema.

Deltagarna upplevdes fokuserade på uppgiften men också trötta inför den stundande juledigheten. Jag uppmanade alla att under en runda berätta hur de hade gjort och vilka svårigheter de uppmärksammat. Samtalet startade trögt. Några bad om betänketid. Andra berättade att de inte hade så mycket att bidra med till denna gång. För att komma igång frågade jag om jag fick berätta mitt exempel. Efter att under det första samtalet hållit mig i bakgrunden hade jag beslutat att bidra med mina egna exempel. Jag hade dock inte trott att behöva göra det så snart.

### **Olika sätt att använda verkligheten i undervisningen**

I början kom de konkreta exemplen fram. I samband med att pedagogerna beskrev vad de gjort kom de också att uttrycka det som jag uppfattade som fördelar med det de provat. Här exempel på det från olika pedagoger.

Vi lär också mer på köpet. Det blir många nya intryck som kan ge uppslag till områden att fånga upp. Man lär mer brett än smalt.

Att förstå hur en stad är uppbyggd och hur viktigt det är att trafiken fungerar. Att få se människor samarbeta för att man ska kunna ta sig till skola, jobb och annat.

Jag pratade med några om döden. Någons farmor hade dött på sjukhus och någon hade jobbat där osv. Det blir bra diskussioner.

När de satt nu och ritade sitt hus, var de bodde, vilka som bodde där och hur huset såg ut.  
[ ] De jämförde sin verklighet med varandra.



Utav de konkreta exemplen av görande urskiljdes möjligheter för lärande. Alla exempel handlade om att ta tillvara det som barnen pratat om såsom i det första exemplet att lyfta upp barnens idéer till en mer planerad undervisning senare. Endast i det sista uttalandet lyftes det som var innehållet för lektionen då det var barnens hem som var ämnet för lektionen.

Freja berättade att hon sett på film om Vasaskeppet med eleverna efter att Tove tipsat henne om det efter sitt besök på Vasamuséet.

Freja: Jag fick på mailen det du ((Tove)) hade tittat på: Vasa. Och Vasatiden och Vasaskeppet. Framförallt var det två filmer ((klassen fick se)). [ ] jag pratade med barnen om den första och så satte jag in dem i tidsåldern då för att om man ska ta in verkligheten som då, så måste de ha någonting att referera till.

Tove: Men anledningen till att vi gjorde det var ju att jag hade varit på Vasamuséet och att vi jobbat med 1600-talet. Så därför såg vi den så på så sättet är det ju verkligheten utifrån min aspekt men jag tycker samtidigt, för mig är det inte riktigt det jag menar. Så det beror på hur man definierar.[ ] det är ju en förankring för barnen att förstå saker men jag tycker inte riktigt det (.).

Jag: Vad är det då som är det?

Tove: Att ta in verkligheten? Jag tycker att det är mer att man typ som du gjorde att man går ut i naturen, tar in andra folk. Upptäcker alltså. Det finns en annan definition i det.

Freja: Så du menar att man inte kan upptäcka då?

Tove: Jo jag säger inte att det är sämre. Men definitionen från början, att vi ska jobba med gå ut i verkligheten och ta in verkligheten så är det inte riktigt (.) jo det är lite grann, men det är inte till fullo.

Freja berättade långt och utförligt hur hon gjort i detalj. Tove var kritisk mot filmvisning som en lämplig metod i syftet att *gå ut i verkligheten/att ta in verkligheten*. Hon konstaterade att det var mest hennes verklighet av Vasaskeppet som barnen fått ta del av. Samtidigt sökte Tove efter vad hon tyckte var att ta in verkligheten. Tove ville inte utestänga Frejas tanke om att kunna se på film men det var inte så hon skulle gjort. Det visade sig att det inte var helt tydligt vad att *gå ut i verkligheten/ta in verkligheten* egentligen innebar och att betydelsen också kunde variera mellan pedagogerna.

Freja: Ja jag tycker att det är vagt på det viset att vi spretar åt så ofantligt olika håll.

Jag: Med definitionen av vad det innebär att ta in verkligheten?

Freja: Och för att kunna komma åt samma håll så bör vi nog diskutera eller definiera i alla fall ett område som det innebär.

Nora: Där tycker jag absolut tvärtom. För jag tycker ju att det är en styrka att vi ser olika på det för det ger impulser när du säger att du tänker så, så får jag igång mitt. Sitter vi här och är överens så utvecklar det ju inte.

Noras, mina och Frejas konkreta beskrivningar av vad vi gjort hade varit väldigt olika. Frågan var om gruppen kunde tillåta olikheterna. Till slut väcktes en idé om att behöva förtydliga innebörden. Freja efterlyste konsensus medan Nora såg att hon kunde ta till sig av andras olika syn på begreppet, vilket gjorde att samtalet landade där det startade. I olika syn på begreppet.

Tove tog upp behovet av planering inför fortsättningen.

Men jag tänker liksom för att man ska få det lite mer rejält så behöver man ha en planering, kanske med en diskussion i början.

I likhet med Freja efterlyste Tove en diskussion kring begreppen. Sedan ville hon planera in hur hon skulle genomföra det freinetpedagogiska temat.

## Hinder

Pedagogerna beskrev olika hinder de upplevde under tiden de provade i verksamheten. Det hade varit ganska konkreta hinder av olika art. Så här beskrev de olika pedagogerna hindren.

Vissa barn har svårt att fokusera ((utomhus)). Det var svårt för mig att styra men jag behövde styra för att det poppade upp så mycket idéer i barnens huvuden.

Humöret på eleverna ((under besök utanför skolan)). Sedan har de fått stå och vänta och då kan det bli kritiska lägen när barn inte fixar att vänta. Och sedan efter besöket att de är trötta och behöver mer vuxenkoll för att hålla ordning. ((Eftersom)) barnen blir flamsiga och okontaktbara.

Vädret kan hindra om vi vill vara ute.

Vädret som också påverkar barnens humör.

Det som är hindret där är ju att vi inte har tekniska hjälpmedel så att jag kan skriva texten direkt på storskärmen nu för det ligger inget skrivprogram i den datorn.

Hindren beskrevs som relaterade till att eleverna påverkades negativt av att vara utanför skolan. Det beskrevs också rumsliga hinder som väder eller teknik.

Två av pedagogerna hade inte gjort något som de kunde härleda till *gå ut i verkligheten/ ta in verkligheten*” I det ena fallet berodde det på att pedagogen inte varit på arbetet medan Tove flera gånger återkom till att hon inte hunnit.

Nej jag har ingenting att säga. Jag vet inte ens riktigt vad jag har gjort så jag vet inte vad jag har att tillföra. Jag har antecknat dåligt.

Det sa jag ju redan innan vi började att det var att man inte ens hann tänka om det var någonting man kunde ta in.

I första rundan hade Tove ingenting att säga. Under den andra rundan uttrycker hon vad som hindrat henne från att genomföra det som beslutats. Det visade sig vara mycket annat hon behövt göra istället. Hon tycks mena att all energi gått åt till att få verksamheten att gå runt och att hon inte fått tid över till noggrannare planering. Detta återkommer Tove till under flera tillfällen.

## Analys av aktion 3

Under detta samtal urskiljdes tre teman. Ett tema om vilka möjligheter pedagogerna upplevde under sina försök i praktiken. Det andra temat om vilka hinder de upplevde. Under aktion 3 framkom till exempel att flera pedagoger under en månads tid inte haft möjlighet att pröva det som varit uppgiften. Det tredje temat kretsade kring förvirringen om vad som kunde räknas som att *gå ut i verkligheten/ta in verkligheten*.

I det *fysiska rummet* hindras pedagogernas *görande* av brist på tid. En som starkast uttrycker det är Tove som inte hunnit anteckna eller utföra det hon önskat inför samtalet eftersom hon redan innan var stressad av det som skulle göras. Ett faktum som Tove återkom till flera gånger.

Stressen över att inte ha hunnit så mycket lyste igenom även hos de andra även om den inte uttrycktes så konkret. Det kan urskiljas av att det inte var så många exempel att ta upp och att samtalet startade så trögt. Tidsfaktorn styrde också för de som inte kunde delta under samtalet. Pedagogerna som hade jour på fritidshemmet kom senare och kastades in i samtalet mitt i och ställde frågan *Ska vi diskutera det här?* Effekten av frånvaro på möten syntes inte direkt i resultatet men i analysen framstod det som en osäkerhet kring innehåll samt frånvaron av inlägg. En del av de närvarande avstod helt från att komma med synpunkter trots att jag lät ordet gå runt från person till person flera varv och också ställde frågan ifall det fanns ytterligare synpunkter. Det märktes en tydlig påverkan av de *materiellt-ekonomiska arrangemangen* på hur vi som arbetslag kunde få tid att utveckla pedagogiken. Under aktionen uttrycks också annat som förhindrar pedagogernas *görande*. Det berättas om dåligt väder och hur svårt det är att hantera elevgruppen när man är utomhus.

I det *semantiska rummet* uttrycktes en förvirring om vad det innebär att *gå ut i verkligheten/ ta in verkligheten*. Särskilt betydelsen av *att ta in verkligheten* tolkades olika av deltagarna. Även jag som varit ganska klar i min uppfattning om vad begreppet innebar blev förvånad över att det uppstod en så lång diskussion kring att se på film och började vackla kring min egen uppfattning kring det. Deltagarna försökte räta ut sina frågetecken samt tala för sin sak när de kände sig säkra på vad *att ta in verkligheten* egentligen innebar. Det förhandlades om användningen av film skulle begränsas eller tillåtas som en metod inom freinetpedagogiken. De *kulturellt- diskursiva* arrangemangen i fråga om diskursen kring att se på film påverkade hindrande för att en ny syn skulle kunna bildas.

#### **Inför aktion 4**

Efter detta tillfälle fick alla skriva hur de önskade gå vidare inför nästa gång.

Jag blev tvungen att korrigera min plan för aktion 4 och skjuta på utprovandet av en annan freinetpedagogisk metod. Det berodde på att det i de skriftliga kommentarerna i slutet på aktion 3 uttrycktes att pedagogerna vill pröva verkligheten som läromedel såvida de får tid för planering. Det tycktes som alla tagit intryck av Toves uttalande om behovet av planering. I analysen konstaterade jag också besviket att flera inte gjort något i verksamheten ännu, alternativt inte förstått vad de skulle kunna göra. Jag planerade därför ett nytt innehåll för aktion 4.

Under jullovet valde jag ut några sidor i *För folkets skola* (Freinet, 1988[1996]) om hur Freinet använde verkligheten som läromedel. Ett kapitel som tog upp användningen av film och filmskapande togs också med. Egentligen skulle aktion 4 ägt rum under första tisdagen efter jullovet på ett arbetslagsmöte. Men hastigt uppstod en möjlighet till en träff med arbetslaget under första arbetsdagen efter jul då fritidshem och skola hade stängt. Fördelen var att jag kunde samla i stort sett alla i arbetslaget. Dock blev det då ingen tid att läsa texterna innan. Ett beslut som fick konsekvenser för deltagarna.

## **Aktion 4, Vad sa Freinet?**

Det var tio personer med från starten av samtalet men ytterligare en anslöt efter 20 minuter. Arbetslaget såg inte längre ut som före jul. Vid årsskiftet hade det skett personalbyten vilket gjort att en pedagog från ett annat arbetslag tillkommit samt att en pedagog avslutat sin tjänstgöring. Ytterligare personalförändringar hade gjorts på fritidshemmet men det ändrade inte sammansättningen under våra möten. Jag hade inte förberett gruppen på innehållet. Därför var jag först tvungen att förklara att läsningen av ursprungstexterna kanske kunde klargöra definitionen av vad som menas med att *ta in verkligheten /att gå ut i verkligheten*.

## Vi börjar med Freinet

Alla (utom en pedagog som var sen) läste i utdragen på 4-5 sidor. Texten innehöll många liknelser och för att underlätta läsningen hade de mest väsentliga delarna strukits under. Jag uppmanade att läsa understrykningarna i första hand om någon tyckte att det var för mycket text.

När det gått ungefär 10-15 minuter utgick jag från att alla var klara. Jag ställde frågan om hur att *ta in verkligheten/gå ut i verkligheten* kunde tolkas utefter Freinets beskrivning.

Rundan skulle precis starta och Fiona var en av de första i tur att uttala sig. Fionas uttalanden gav mig dock dåligt samvete.

Ja jag har inte så mycket att säga. Jag faktiskt jag har inte hunnit läsa härifrån den här också så (.) det får bli Nelly ((som får ordet)).

Personer som inte sa så mycket kunde ha olika orsaker till det. Att ta rundor i samtalen hade fungerat ganska bra och ledde till att alla hade en möjlighet att komma till tals. Att inte ha gett texter som skulle tas upp under samtalet i god tid före såsom rekommenderades av Wibeck (2010) påverkade Fionas möjlighet till deltagande. Fiona ville inte uttala sig utan gav ordet vidare till nästa pedagog.

Pedagogerna samtalade om Freinets metoder. De diskuterade vinster och förtjänster samt om Freinet var ute i verkligheten eller tog in verkligheten. Här uttalanden från olika pedagoger.

Jag fastnade lite på det här med snickarverkstan där att de tog in en korgmakare och sen var det en smed som kom in och så var det en murare [ ] Verkligheten in i skolan.

När man har en förälder till exempel som berättar om ett yrke eller något. Det kan motivera.

Han hänvisar ju till det här att gå ut utanför. Att öppna dörren och kliva ut och titta. Vandringarna, trädgården och inte bara ta in.

Freja berättade hur hon tolkade Freinets avsikt med att eleverna filmade.

Jag ser det som att han använder de tekniska hjälpmedel som fanns för att liksom kunna använda för att visa hur det ser ut, det andra runt omkring. [ ] Så det viktigaste var inte för honom att gå ut utan att försöka få in det i klassrummet.

Freja uttryckte att filmerna som eleverna i Freinets klass gjorde ute i samhället var det som skulle ta in verkligheten i klassrummet. Med hjälp av dem skulle eleverna lära sig om samhället. Freja tycks mena att genom att ta in filmerna skulle eleverna lära sig mer om samhället än genom att gå ut.

## När ska man välja film istället för att gå ut?

Eftersom jag ville reda ut föregående samtals oenighet om film som ett sätt ta in verkligheten passade det bra att ämnet kom upp. Hade någon fått nya tankar kring det? Skulle det ena vara bättre än det andra? Freja berättade att det berodde på syftet.

Freja: Men det spelar väl ingen roll vad än du gör så måste du koppla det till ett sammanhang där du får förståelse. Där du får fram det du vill ha. Om du går ut och tittar i skogen eller om du tittar på en film om svampar så vad är det som du vill ha ut av det?

Jag: Ja vad är det vi vill ha ut?

Freja: Ja ibland är det bättre att gå ut i skogen, ibland kan det vara bättre att titta på filmen.

Jag: Ja men varför väljer man det ena framför det andra?

Nelly: Man kan ta båda två.

Jag uppfatta att Freja menade att syftet var viktigt för att välja film kontra att gå ut för att undersöka det samma. Samtalet utvecklades inte vidare efter att Nelly bröt in genom sin kommentar om att man kan ta båda två.

Ella fortsatte samtalet och tog också upp syftet med film och att gå ut.

Men det beror väl på vad vi är ute efter? Är vi ute efter ren artkunskap? Är vi ute efter att gå i skogen och få hela upplevelsen. Jag menar det är inte säkert vi hittar några kantareller eller flugsvampar eller vad det nu är vi letar efter. [ ] Men vill vi veta vilka arter det finns då vet vi ju att filmen där får du artkunskapen men du får inte upplevelsen. Vi kan inte lukta känna. Ja vi får inte hela upplevelsen. Men det beror på vad vi är ute efter.

Ella ville förklara att vi borde välja metod efter vad vi beslutat att barnen behövde lära sig. Hon såg också för och nackdelar med bägge. Det var lättare att styra in lärandet mot ett bestämt innehåll men att uppleva på riktigt gav flera sinnesintryck.

Tove ser sinnesintryck som viktiga.

Alltså jag upplever Freinet som att det inte är den serverade kunskapen utan för mig är Freinet egentligen så där att man går ut och så hoppar det en hare där och så tänker man, oj vad långt den kunde hoppa. Och så börjar man undersöka hur långt hoppar en hare, hur långt kan vi hoppa? Alltså förstår du hur jag menar att det blir ringar på vattnet av kunskap som alltså inte så här att nu ska vi lära oss om hösten, jag sätter på en film om hösten.

Tove tycks ha underliggande kritik mot att prioritera att se på film. Hon uttrycker att det inte heller skulle valts av Freinet i första hand. Hon verkar mena att Freinets tankar om lärande är friare och vidare. Jag drar paralleller till synen på ett mer elevaktivt arbetssätt men också en konflikt med hur det kan gå ihop med styrdokument där det uttrycks att målet är att lära sig om hösten

### **Vi blir överens om Freinets budskap**

Det vi skulle diskutera under samtalet var hur vi skulle tolka Freinets avsikt med att använda verkligheten som läromedel. Nora använde uttrycket *en isolerad ö*.

För mig är det mer förhållandet mellan kringvärlden och skolan att det ena inte är en isolerad ö från den andra. Sen hur man gör det? För det står ju där i början att [ ] alltså att han fördömer det pedagogiska systemet att det liksom har låst in oss där och att han vill öppna upp och där växelverkan mellan samhället utifrån och skolan inifrån och att man lär sig av allt och alla. Så tolkar jag det.

Nora läste mer eller mindre innantill i pappret men gjorde först sin tolkning av att omvärlden och skolan ska vara sammankopplade. Efter den reflektionen tycktes flera tolka Freinets tanke om att använda verkligheten som läromedel som ett sätt att förhålla sig till lärande, inte som en metod. Flera anslöt och berörde att budskapet i texterna handlade om att skolan och samhället borde kopplas samman genom att i undervisningen ta upp det som sker i samhället.

### **Tillbaka till nutiden**

Under hela samtalet hade det varit svårt att separera dåtid från nutid. Fanny kom in 20 minuter försenad till samtalet och trodde att vi diskuterade hur vi gjorde i nutid.

Fanny: Jag tycker att idag görs jättemycket sånt [ ]. Man gör oss medvetna om allt vad som sker. Ja, vad ska jag säga. Jag tycker ni gör ett jättebra jobb. Det här har jag sett i alla fall.

Jag: Men vi skulle tolka utefter (( jag blir avbruten av Fanny)).

Fanny: Jag tycker att ni gör det. Så menar jag. Det lilla jag har läst.

Fanny berättade länge om hur hon såg på verksamheten idag. Jag gjorde försök att styra tillbaka samtalet men det lyckades inte. Efter hennes inlägg hamnade samtalet på hur vi hade det i skolan idag och jag lät det bero. Kanske var alla nöjda med tolkningarna som redan uttalats eller så tyckte de att allt redan var sagt.

## Analys av aktion 4

Samtalet kretsade kring två teman varav det ena temat handlade om att tolka freinetpedagogik i ett historiskt perspektiv angående användandet av *verkligheten som läromedel*. Resultatet av samtalet blev att vi enades kring att skolan inte skulle vara en *isolerad ö* utan undervisningen skulle kopplas till samhället. Det var något som Freinet poängterade och som vi kunde stå för. Det andra temat var samtalet om filmens syfte i undervisningen. Syftet vändes och vreds på men någon gemensam konsensus tycktes inte infinna sig. Det framstod dock som att gå ut i verkligheten och undersöka med sina sinnen skulle utgöra en motpol till att se på film. Det synsättet skulle innebära konsekvenser för synen på lärande.

I det *sociala rummet* uttrycktes *relationer* till varandra i samtalet om Freinets texter. Pedagogerna lyssnade noga på varandra. I materialet syntes att pedagogerna byggde vidare på varandras tankar och lyckades med hjälp av det komma fram till en gemensam tolkning av hur och varför det var viktigt att använda *verkligheten som läromedel*. Uttrycket att skolan inte ska vara en *isolerad ö* bildade ett nytt begrepp som hjälpte oss att tolka hur vi skulle kunna förverkliga pedagogiken i vår verksamhet. Pedagogerna använde de *socialt-politiska arrangemangen* som underlättande för samspelet.

Under aktionen uttrycktes också *relationer* till styrdokument när film diskuterades som ett sätt för att lära fakta. Vad förväntades det att vi skulle göra i skolan? En del pedagoger hävdade att styrdokumentet förordade att det var viktigast att lära sig fakta och för att lära sig fakta var film bättre än att gå ut och undersöka något i verkligheten. Det fanns också pedagoger som hävdade att film aldrig skulle kunna ersätta verkligheten och de sinnesintryck som uppstår där. I det fallet tyckte jag mig se att de *socialt-politiska arrangemangen* påverkade deltagarnas syn på det som sågs som kunskap men vi kom inte till någon enighet kring frågan.

### Inför aktion 5

Jag berättade i slutet av aktion 4 att pedagogerna, liksom i aktion 3, skulle använda sig av att *ta in verkligheten/gå ut i verkligheten*. Jag motiverade beslutet med att de denna gång skulle hinna med den efterfrågade planeringen direkt efter fokusgruppsamtalet. Jag hoppades också att pedagogerna fått nya insikter efter läsning av Freinets texter och det efterföljande samtalet och som de kunde använda i planeringen. Jag hade en förhoppning om att alla till nästa gång skulle ha något att delge från sin verksamhet med eleverna. En förhoppning som skulle visa sig stämma i väldigt olika omfattning.

## Aktion 5, Att använda verkligheten för andra gången

Aktion 5 ägde rum under ett ordinarie arbetslagsmöte. Det var det avslutande fokusgruppsamtalet. Vid mötestillfället deltog sex personer. En pedagog som skulle deltagit var

sjuk. En pedagog som hade jour på fritids anslöt efter en halvtimme. Stämningen under samtalet var stundtals ofokuserad då samtalet avbröts av andra pedagoger som inte deltog på samtalet hade ärenden till någon i gruppen. Ett par föräldrar kom och ville meddela något till en pedagog. Även deltagarna kom och gick, vilket jag kände mig störd av.

Jag inledde rundan genom att fråga vem som ville börja med sina exempel. Det blev tystnad och ett tillbakahållt fniss från flera håll. Det var svårt att veta om det berodde på att pedagogerna börjat tröttna på innehållet eller på något annat. Jag gav ändå ordet till pedagogen till vänster som inledde.

### **Stora hinder på vägen**

Nora uttryckte med en gång att hon *inte gjort läxan* vilket visade sig sammanfatta ganska många arbetsinsats till denna vecka.

Tove förklarade att hennes klass hade simmat. Jag ställde en provocerande fråga om hur det använts vidare i klassrummet.

Jag: Har du använt det där när ni har varit och simmat i skolan sen på något sätt?

Tove: Nej.

Jag: Har du tänkt på det, att göra det eller?

Tove: Nej. Jag har inte haft tid att tänka på någonting. Mer än att överleva ungefär så att. Så ser min verklighet ut. ((Skratt)). Tyvärr!

Tove uttryckte det som att vara en ansträng arbetsituation. Jag såg att simningen som tycktes vara något som Tove upplevt tagit tid kanske kunde utnyttjats som innehåll i matematikundervisningen och på så sätt ta in veckligheten. Tove berättade ändå att hon fått tankar efter föregående samtal men att hon inte förverkligat dem. Jag frågade henne vart tankarna tagit vägen.

Hmm. Det vet jag inte. Jag var väldigt trött den veckan när vi pratade om det ((att pröva i verksamheten)) så jag vet inte riktigt om det försvann när jag gick utanför dörren. [ ] Alltså jag har haft, känt snarare att jag behöver få in annat. Och där är återigen det här kravet på vad man ska få in. Och då har jag känt till exempel att det är jättelätt att matten försvinner. Jättemycket. Och visst då skulle man kunna göra hur långt simmar vi och vad vi simmar och hänga på. Men det har liksom inte ens dykt upp i min hjärna nu. Och jag vet inte varför.

Tove tycktes inte ha planerat verksamheten utefter det vi skulle pröva med barnen. Hon tycktes inte kunna se möjligheterna i att lära något av det hon gjorde med barnen. Ett krav som ställdes på vad som skulle fås in i undervisningen uttalades. Att ta upp simningen som innehåll för matematiken tycktes inte vara kompatibelt med det som krävdes. Ämnesinnehållet i matematiken som hon kände press på att hunnit med men som hon av någon anledning inte fick med tillräckligt mycket av. Var kommer kravet ifrån?

Senare såg hon anledningar till att inte ha hunnit planera verksamheten.

Det är liksom mycket och tänka och liksom strukturera och ordna [ ] så till slut hinner man inte så mycket planering. Det gör man kanske dagen innan och tänker: Vad gör vi imorgon?

Tove tycks uppleva att det kommer in aktiviteter så sent in i planeringen att hon till slut inte hinner med att planera allt som hon upplever hon borde ha gjort.

Min egen upplevelse var att jag hunnit planera men fallit offer för vädrets makter.

Jag: Vårt vintertema kunde ju blivit mycket mer gå ut i verkligheten och undersöka vintern. [ ] eftersom vi gjorde det med tre grupper på en vecka och första dagen var det snö, andra och tredje dagen så ösregnade de [ ]. Då har man möjlighet till det med en grupp men inte de andra.

Tove: Men då kan man ju lära sig att det inte finns några spår ((skratt)).

Ett tema om vinter har genomförts utan vinterväder. Det hade varit så dåligt väder att jag valt att inte vara ute alls vilket gjorde att jag i brist på bättre visat film om vintern som barnen fått prata kring. Att vädret också spelar in för aktiviteter i användningen av verkligheten som läromedel var något som inte berörts av Freinet men som i vårt klimat kunde vara avgörande för verksamheten. Tove tyckte att det gällde att anpassa sig till den uppkomna situationen och gå ut med alla ändå.

Ella lyfte svårigheterna som uppstått inför utflykter.

På fritids har vi en plan att vi ska gå ut i verkligheten när det är lov. Men vi har så mycket svåra barn så från att ha gjort två utflykter varje lov så funderar vi på att klarar vi en så är det bra.

Här fanns en underliggande mening av att elevgruppen hade förändrats med tiden. Ella uttryckte att det blivit svårare att göra utflykter med barnen jämfört med tidigare. Hon kommenterar inte om även personalsituationen förändrats över tid. Pedagogerna var oroliga för att något skulle hända under utflykter och att de inte skulle kunna hantera situationer utanför skolan på ett säkert sätt. Ella menade att det inneburit att antalet utflykter hade minskats.

### **Det är ännu oklart vad det är att ta in verkligheten**

Ramona trevade ännu i vad det kunde vara att ta in verkligheten.

Och det är det jag har funderat mycket på den här sista veckan då bara att hitta hur, vad är det vi gör? Idag gjorde vi ett experiment med barnen. [ ] Men vi har ju inte varit ute någonstans alltså vi har ju inte placerat ändan någon annanstans. Men man har ändå valt att använda verkligheten i klassrummet. För mig är det sådär lite luddigt ibland. Liksom vad menar vi egentligen med det här med verkligheten?

Att sätta ord på begreppet *att använda verkligheten som läromedel* var redan från början oklart för flera av pedagogerna och tolkades på olika sätt. Ramona hade tillkommit till arbetslaget något senare, men visade att hon var nyfiken på att lära sig mer om ämnet. Fanns det något svar på frågan om vad vi egentligen menar.

### **Verkligheten i och utanför undervisningen**

Flera kommentarer handlade om att använda elevernas verklighet både utanför och i undervisningen.

Ella är en av pedagogerna som tog upp diskussionerna vid matbordet.

Jag hamnar ofta i konstig matmatte. När man räknar köttbullar, dina och mina. Det är också verkligheten man plockar in. [ ] Som man tar vara på i stunden.



Ella såg dessa situationer som tillfällen till att lära samtidigt som de knöt an till elevernas erfarenheter och verklighet. Ella funderade vidare över varför hon inte hade dessa samtal i klassrummet.

Men vi vågar ju inte fullfölja en diskussion ibland med barnen.[ ] För jag vågar inte gripa in för att jag känner att du ska ju inte hamna från ämnet. Även om det kanske är en bra tråd att dra i egentligen.

Hon lät elever komma till tals men fullföljde inte samtalen på grund av att de ledde bort från lärandemålet för lektionen. Det tycks som Ella menade att det inte fanns tid nog för att låta eleverna diskutera uppkomna ämnen under lektionstid. Här relaterat till att en kollega höll i lektionen

Att låta lektioner styras av det som kom upp fungerade inte på grund av att lektionerna behövde ha syften och lärandemål som sedan skulle utvärderas. Jag gav uttryck för hur jag gjorde för att ändå få med elevernas uppslag.

Jag: Jag vet att jag ibland snappat upp något som de ((eleverna)) säger och sedan planerar in det.

I samtalet kom det fram att vi också vill ta med elevernas önskemål och deras verklighet under lektionstid men då skulle det planeras in i förväg. Därför behövde elevernas önskemål antecknas och sparas till ett senare tillfälle.

### **Förändrat tänkande**

Nora och Ramona diskuterar vad de fått med sig av de träffar kring pedagogik som arbetslaget haft.

Nora: Jag tänker så här att även om jag inte gjort det jag skulle när jag borde så har det satt igång en oändlig massa tankeprocesser.

Ramona: Precis så känner jag också.

Nora: så här zzzzzz ((gör surrande rörelser runt sitt huvud)). Och det i sig är en vinst om de där får surrat färdigt ett tag så tror jag. Det har ökat min medvetenhet. Och sen att det har satt igång tankeprocesser även om jag inte har gjort läxan. Nej jag bara skojar. Så det känner jag som en personlig vinning. När vi har dragit igång det här.

Tankeprocesser hade satts igång. Med medvetenhet tolkade jag att Nora menade att hon kunde betrakta vad hon gjort med barnen samt varför hon gjorde det, kanske även se sig själv mer utifrån. Hon såg sin verksamhet med mer analyserande ögon. Flera av deltagarna tog upp att det föregående mötet med diskussion om tolkningen av Freinets texter väckt tankar hos dem. Kanske tankar de haft innan men tappat bort på vägen eftersom de inte tagits upp på länge.

Tove tyckte att det inte blivit lätt nu heller.

Jag kände också att när vi pratade sist som Ramona sa att man fick lite tankar så. Men det är väldigt lätt att tappa bort på vägen för man hinner inte tänka så mycket sen.

Tove uttryckte att trots många bra tankar under våra samtal så var det svårt att hålla fast vid dem. De föll lätt bort i samma stund som man lämnade samtalet då det var annat som man behövde fokuseras på med en gång. Jag upplevde att hon syftade på den planeringstid som hon uttryckt avsaknad av tidigare.

## Analys av aktion 5

Ett tema under detta avslutande samtal var pedagogernas beskrivningar av en ökad medvetenhet eller lyhördhet för hur de arbetar. Det andra temat i samtalet var hur pedagogerna skulle ta tillvara det som barnen är nyfikna på i det dagliga arbetet. Att göra det föreföll lättare vid sidan av den ordinarie undervisningen och för att kunna göra det systematiskt under lektionstid tycktes det kräva planering på grund av att innehållet behövde vara ett förutbestämt stoff. Det gick inte att låta elevernas spontana uppslag styra lektioner på kort varsel. Särskilt en av pedagogerna tog upp den stora bristen på tid för pedagogisk planering. Det var något som följt som en röd tråd genom flera av samtalen som ett symptom på en för hög arbetsbelastning.

I det *semantiska rummet* uttryckte pedagogerna å ena sidan en utveckling i hur de ser på lärande. Under denna aktion uttalades lärandet vara friare och ske överallt, inte bara i klassrummet. Flera pedagoger uttryckte att de ville ta tillvara elevernas initiativ eftersom det var ett sätt att använda ”*verkligheten som läromedel*”. Pedagogerna kunde utnyttja de *kulturellt-diskursiva arrangemangen* som en möjlighet till en ny tolkning av lärande

I det *sociala rummet* uttrycker pedagogerna å andra sidan *relationen* till styrdokument som problematisk. Föreställningar om vad som var lämpligt att arbeta med under lektionstid tycktes hindra pedagogerna från att låta elever samtala under lektionstid då de i så fall skulle hamna för långt bort från *ämnet*. De *socialt-politiska arrangemangen* i relation till styrdokument upplevdes förhindrande för utvecklandet av freinetpedagogiken. Pedagogerna i förskoleklassen och fritidsläraren tycktes tänka in andra *socialt politiska arrangemang* såsom en större frihet i tolkningen av styrdokumentet. Förskollärarna uttryckte sig flest gånger om lärande i det fria samtalet medan pedagogerna i skolklasserna lyfte elevernas initiativ under mer strukturella former. Det stöds av Pihlgren (2015) som ser att det finns skillnader i pedagogisk teori mellan skolans olika yrkesgrupper. Fritidslärare har större vana av att fånga lärandet i stunden medan skolläraren ser lärandet som en mer strukturerad och planerad verksamhet.

I det *sociala rummet* var det de *socialt-politiska arrangemangen* som styrde genom *relationen* till läroplanen och dess mål men som också påverkade lärarens *görande* genom att det som skedde i det *fysiska rummet* under lektionstid behövde vara i korrelation till kursplanemålen. Att matematik försvann då det var andra aktiviteter på agendan är något som Tove kommenterade som en nackdel. Hon kände att det inte ska vara så och upplevde en ökad stress för att eleverna inte hann lära sig tillräckligt mycket matematik för att klara av lärandemålen i kursplanen. Här samverkar arkitekturerna och är svåra att skilja åt (Kemmis et al., 2014).

### Inför aktion 6

Den kommande skriftliga kommentaren skulle ske i anslutning till fokusgruppsamtal 5 och vara sista gången för insamling av empiri. Därför hade jag beslutat att slutkommentaren skulle bli en slags beskrivning av hur deltagarna tänkte sig fortsättningen och om vad dessa samtal gett. I loggboken hade jag förberett två frågor att ställa till arbetslaget. Den första frågan var: Vad har du fått ut av våra diskussioner om freinetpedagogik? Den andra frågan var: Hur tänker du att vi ska utveckla freinetpedagogiken framåt? Det blev dock bara den första frågan som formulerades så som planerats. Något som kanske mest överraskade mig själv.

## Aktion 6, Vill vi göra Freinet?

Samma pedagoger som under aktion 5 deltog också under aktion 6. Det vill säga sex pedagoger. På inspelningen hör jag mig fråga: *Vad har du fått ut av våra diskussioner och är det någon ide att vi tar upp freinetpedagogik så här?* Jag hör att tonen är något uppgiven och konstaterade att

den andra frågan inte var den jag planerat att ställa. Kanske formulerade jag frågan så av upplevelsen att vi borde ha kommit längre och ännu inte kunde se någon nämnvärd förändring som följd av samtalen.

### **Vi har inte kommit så långt**

Pedagogerna svarade först på frågan om vad de fått ut av samtalen. En del kommentarer handlade om svårigheter och att fokusgruppssamtalen inte gett så mycket till verksamheten. Deltagarna funderade också över anledningarna. De beskrev förhindrande faktorer. En faktor var att det ännu fanns för många olika tankar om vad det innebär att använda verkligheten som läromedel. Någon kände sig ha kunskapsluckor om pedagogiken vilket gav svårigheter med att följa med i samtalen. Även då kunskap om pedagogiken fanns upplevdes möjligheterna för förverkligande hindrade av brist på planeringstid eller bara svårt i allmänhet. Så här uttrycktes det av en av pedagogerna:

*Jag har försökt att lyssna mer på vad de säger och vad de önskar men jag tycker det är svårt. Jag har även försökt få in verkligheten i klassrummet men det har också varit väldigt svårt.*

Uttalandet kunde tolkas till att freinetpedagogik inte upplevdes särskilt lätt att förverkliga i skolan idag. Trots försök att använda pedagogiken hade det inte riktigt lyckats.

### **Förändrat tankesätt**

Pedagogerna fick också skriva vad de fått med sig från samtalen.

*Det har verkligen fått mig att bli medveten om min undervisning och hur jag kan vidareutveckla den. Till exempel jag frågar mig själv under lektionstid. – Hur kan jag få in ett sinne till? Och hur kan jag koppla på det teoretiska genom att börja med det praktiska?*

*Jag tycker absolut att detta har varit lärorikt. Jag har fått andra tankar och funderingar hur jag ska planera lektioner och att lyssna mer på eleverna.*

*Man kanske ska vända på steken och tänka på vad som gör barnen engagerade.*

*Hela tiden snurrar tankarna om hur jag kan utveckla mitt arbete så det gynnar ALLA. Är jag mer medveten nu? Kanske mest medveten om hur lite jag vet!*

När deltagarna skrev vad de fått ut av arbetet fanns det uttalanden som tydde på mer reflekterande tänkande. Även om flera inte prövat ordentligt att *gå ut i verkligheten/att ta in verkligheten* som arbetsform så fanns det tecken som kunde tolkas till att pedagogerna tänkte mer på vad, hur och varför de utförde det de gör. Mer medvetenhet kring freinetpedagogik hade väckts. Men kanske också medvetenheten kring sin egen undervisning i stort och att det finns mer att lära.

### **Ge inte upp!**

Trots svårigheterna hade pedagogerna i de skriftliga kommentarerna uttryckt en vilja att hålla kvar den freinetpedagogiska inriktningen.

*Jag tror att om vi fortsätter att TÄNKA att vi går ut i verkligheten eller att ta in verkligheten så gör vi verkligheten, -samhället mer förståeligt för våra elever.*

*Jag vill försöka få barnen att bli engagerade och sedda. Givetvis är det bra att det kommer idéer från dem då som man kan nappa på. Att vara ute eller ta in verkligheten väcker ju då frågor som man kan spana vidare på.*

*Jag vill definitivt behålla Freinetänkandet på skolan.*

*Jag vill ju gärna diskutera fritt, arbeta mer, ”svävande” med barnen. Utforska tillsammans. Sedan knyta ihop säcken.*

*Hos mig har tankeprocessen satts igång men jag skulle vilja att vi gav oss tid att förbättra, prata pedagogik och förbättra.*

Det uttrycktes både tankar om hur man använder verkligheten som läromedel samt freinetpedagogik i stort. Det var påfallande lika tankegångar i pedagogernas uttalanden jämfört med en del av den tidigare genomgångna forskningen om skolutveckling. Exempelvis tanken om att vilja pröva, misslyckas och att åter pröva för att förbättra verksamheten (Dalin, 1995).

## Analys av aktion 6

När jag läste de skriftliga kommentarerna såg jag några tankar liknande mina egna om att vi inte kommit så långt, men det syntes också att det skett något i sättet att tänka. Det hade i någon mån påverkat vardagsarbetet eller hade uttryckt möjligheter att påverka den.

I det *sociala rummet* uttryckte pedagogerna hur de kunde utveckla det pedagogiska arbetet vidare. Det uttrycktes ett arbete i samspel där de *socialt-politiska arrangemangen* kunde upplevas möjliggörande för pedagogiska samtal med kollegor som kom till uttryck i exempelvis uttalandet att *vi ska fortsätta att prata pedagogik*. Det uttrycktes en vilja att arbeta tillsammans med elever och kollegor som bollplank för att utveckla pedagogiken. Det som sågs som förhinder uttrycks som en tröghet i arbetet. Att det inte gick så fort framåt eller inte alls syntes genom kommentarer som *jag ser väldigt lite av det* och det har *inte gett genomslag i verksamheten* eller *jag hänger inte med alls*.

I kommande stycke kommer resultaten i aktionerna jämföras med resultaten i forskning om skolutveckling som beskrevs i kapitel 2.

## Resultat jämfört med tidigare forskning

I detta stycke återkommer jag till forskningsgenomgången för att jämföra mina resultat med det forskning lyfter fram som betydelsefullt för skolutveckling.

### **Tidsfaktorn**

I utvecklingen under de sex aktionerna aktioner var tidsfaktorn avgörande. Att alla ska få tid att träffas (Tyren, 2013; Löfqvist, 2015) för att utveckling ska ske bekräftades av att flera i arbetslaget var frånvarande så pass många gånger att de till slut inte hade något att säga om projektet. Att inte hinna planera sitt vardagsarbete så att det finns något att bidra med till kommande aktion var också ett tydligt resultat kopplat till brist på tid. Det som inte alls togs med i forskningsgenomgången var att bristen på tid också var en stressfaktor. Hargreaves är starkt kritisk till att det skapas stress i dagens skolsystem (Hargreaves, 2004) Att arbetet genom pedagogiska samtal går framåt men sakta såsom Langelotz (2014) påvisat i sin studie kan ändå ses under aktion 5 och 6 när de som deltagit mer frekvent uttryckte att de förändrat sitt tänkande.

### **Individerna som hinder eller möjlighet**

Framförallt märktes de individuella skillnaderna i hur deltagarna tagit till sig projektet. Några gjorde det de fått i uppgift. Andra gjorde det inte. Det som tydligast kunde stödja detta resultat var det som Pihlgren (2015) såg som avsaknad av ett gemensamt yrkesspråk på grund av olika pedagogisk utbildning, eller avsaknad av den. Det kan också tydas att det fanns stöd för Timperleys (2015) tes om att utvecklingsarbete kräver mycket av de individuella lärarna. För

mycket för att de ska orka ta sig an det på allvar. Det skulle kunna tolkas av att det hos några av pedagogerna inte skett något av det ”som varit läxan” mellan aktionerna. Genom aktionerna lyser deltagarna igenom som olika individer. En del såg hinder medan andra såg möjligheter genomgående i alla aktioner. Det fanns inget som motsa Dalins (1995) tes om att individer behöver olika incitament för förändring. Det syns till exempel tydligt att Tove ville ha mer tid och Freja mer diskussion och konsensus för att kunna förändra.

### **Skolkulturen som hinder eller möjlighet**

Det fanns vissa tecken på samarbetande skolkultur (Blossing, 2008) i uttalanden om att pedagogerna kan finna stöd i arbetslaget. Också samtalsklimatet där deltagarna vågade visa sina tillkortakommanden i att inte ha gjort det som beslutats är ett tecken på att vara långt framme i samverkansdimension (Berg, 2003). Att det i arbetslaget förekom olika syn på lärande i enlighet med vad Pihlgren (2015) ansåg utmärka skillnad mellan fritidshem och skola syns det i aktion 5 att det är lättare för pedagoger som arbetar på fritidshem och förskoleklass att se lärande mer fritt. Det stämmer väl med forskningsresultatet.

### **Mötesstrukturen som hinder eller möjlighet**

Det syns tecken på att gruppen undviker att följa upp oenighet vilket sågs som avgörande för att hjälpa arbetslaget vidare i sin reflektion (Larsson & Löwstedt, 2014; Ohlsson, 2004). Det syntes att det under samtalen ändå skapades möjligheter till reflektion.

### **Den icke-linjära processen**

Att projektet fått ta sig nya banor under aktionerna kan dels vara ett tecken på hur aktionsforskning i sig fungerar (Rönnerman, 2012). Att en aktion leder till en annan aktion utefter vad som framkommit i den föregående har varit ett tydligt kännetecken i denna studie. Förutsättningar under studien hann förändras, till exempel när personal hann sluta och nya börja under denna korta tidsperiod. Arbetslaget skulle pröva ut något praktisk men gjorde inte det i någon större omfattning utan började reflektera över vad och hur de agerar under lektionerna i allmänhet är ett exempel på den icke linjära utvecklingsprocessen som även uttrycks av Tyrén (2013) och Olin (2009).

# Diskussion

I denna diskussionsdel ska jag belysa hur valda metoder i form av aktionsforskning samt teorin med praktikarkitekturer fungerar i studien. Jag lyfter jag mina egna reflektioner av resultatet samt gör kopplingar till praktikarkitekturer och tidigare forskning. I slutet kommer jag att göra en framtidsspaning.

## Metoddiskussion

### **Hur fungerar aktionsforskning i studien?**

Studien stämmer väl med det cykliska förloppet med aktion, resultat, analys, ny aktion utefter aktionsforskningsspiralen (Rönnerman, 2012; McNiff, 2013). Under hela processen föds den nästkommande aktionen ur resultatet från den föregående. Det finns tillfällen under processen då jag personligen önskar välja ett annat innehåll för den kommande aktionen, men jag gör det som utefter analysen av föregående aktion verkar behövas. Det innebär att kommande aktion planeras om varje gång. Processen leder mig mer än jag leder processen.

Då aktionsforskning bygger på delaktighet i forskningsprocessen (Rönnerman, 2012) funderar jag i planeringsfasen över hur pedagogerna ska slippa tyngas med mer uppgifter än de mår med. Därför ser jag klivet på delaktighet i studien. Den tid som mina arbetskamrater behöver lägga på studien behöver tas av annan planeringstid och det vet jag skapar stress. Därför tänker jag ut metoder som är hållbara avseende ansträngning från deltagarna men som i gengäld inte leder till den grad av delaktighet jag skulle önska. Hur upplever då pedagogerna sin delaktighet kring vad som behöver utvecklas? Att det ska handla om freinetpedagogik har ju beslutats av styrelsen, rektor och inte minst mig. I en kommande studie skulle jag involvera pedagogerna mer.

För mig är arbetet tufft och utmanande. Att hinna genomföra studien och samtidigt arbeta som pedagog har i viss mån hindrat forskningsprocessen. I detta kan jag konstatera att Denscombes (2016) uttalande stämmer väl med hur jag stundtals upplever. I handling syns det till exempel i diffusa frågor eller oklara instruktioner under aktionerna. Även om det varit tufft och att slutresultatet i studien inte alls ledde dit jag trodde i fråga om att utveckla freinetpedagogik i arbetslaget så tycker jag mig ha utvecklats i aktionsforskningens hantverk. Jag upplever en utveckling som individ genom en mer observerande och reflekterande inställning hos mig själv, som jag bär med mig även utanför fokusgruppssamtalen. Det pekar på den personliga dimensionen i aktionsforskning (Noffke, 2009). Jag kan se en ökad reflexivitet hos mig själv. Det sker inte med en gång utan över tid under det samtalsmaterialet studeras när jag börjar fundera över varför pedagogerna inte gör det jag trodde vi varit överens om. Det handlar om en slags kritisk eftertanke om både resultat och orsaker bakom (Steen Olsen, 2010). Den professionella dimensionen innebär konkret att vi som arbetslag lär oss något nytt tillsammans (Noffke, 2009) Pedagogerna i studien tycks bli mer medvetna om sitt handlande i klassrummet. Eller som en av pedagogerna uttrycker: *Kanske mest medveten om hur lite jag vet!*

En politisk dimension finns närvarande (Noffke, 2009) samt emancipation via den kritiska aktionsforskningen (Carr och Kemmis, 2005). Att ha identifierat bakomliggande

maktstrukturer, till exempel vad som kan tänkas skapa den stress vi upplever och vad som förhindrar ett gemensamt yrkesspråk känns viktigt för mig personligen. Jag vill verkligen ta striden för att motverka stressen. Av samma anledning ställer jag mig mer tveksam till att se aktionsforskning som en gren av praktisk filosofi (Carr, 2006). Jag vet att arbetet görs för skolan i första hand och för akademien i andra hand. Men att helt frigöra mig från akademiska krav känns främmande. Jag vill ju ändå sprida resultaten vidare.

### **Hur fungerar fokusgruppssamtal och loggböcker?**

Tidigt kom jag fram till att använda fokusgruppssamtal och loggbok för insamling av empiri. De passar bäst i vår verksamhet (Rönnerman, 2012). De metoder jag överväger men väljer bort är enskilda intervjuer samt lektionsbesök. Dessa metoder väljs bort av tidsskäl samt att de inte involverar arbetslaget. Min loggbok är användbar i analysen där jag noterar hur samtalen fungerar. Jag noterar även idéer och tankar i den. Pedagogernas anteckningar kommer till nytta i olika omfattning. Efter aktion 1 och under aktion 6 är de till stor nytta men det finns också tillfällen då anteckningarna inte säger mer än det som redan framkommit under själva samtalet. Användning av loggbok (Bjørndahl, 2005) kan utvecklas genom att till exempel ge den en struktur med förutbestämda frågeställningar eller rubriker liknande dem i min egen loggbok.

Under det första samtalet känner jag mig nervös och säger inte särskilt mycket för att låta pedagogerna komma till tals och att få till stånd ett bra samtal. Det verkar vara samma som Wibeck (2010) syftar på med beskrivningen att moderatören upplever stress eftersom rollen är viktig. I de senare samtalen känner jag inte denna nervositet utan inleder mer spontant, medan jag i det sista samtalet tycks störd av det som sker. Wibeck (2010) menar att samtal flyter på bättre om det finns en otvungen atmosfär. Kanske finns det en trygghet i gruppen eftersom alla känner varandra så att mina känslor inte avspeglar sig i dem.

Att deltagare pratar i mun på varandra är något Wibeck (2010) tar upp som en nackdel i fokusgruppssamtal. Det visade sig inte stämma utom vid ett tillfälle och kan bero på att gruppen disciplinerar sig. Det uppstår ett slags turtagande.

Användning av befintliga mötestider som tidpunkt för genomförande av fokusgruppssamtal var ett medvetet val. Det handlar om att kunna ge trovärdighet åt resultaten genom att visa på vad som är realistiskt att åstadkomma under rådande förutsättningar. Plats och tidpunkt är något som påverkar resultatet (Bjørndahl, 2005). Hade en lugn plats med mycket tid till förfogande valts så skulle resultatet troligen påverkats, men jag hade inte kunnat identifiera hindren som uppstår under våra ordinarie möten och i det rum där vi brukar befinna oss.

Att fokusgruppssamtalet innefattade hela arbetslaget var en svaghet i utvecklingsarbetet men en styrka i aktionsforskningen. Jag kunde valt ut till exempel det av Wibeck (2010) rekommenderade antalet 6 deltagare. Men då antalet på grund av olika omständigheter varierade mellan 6 och 13 personer kunde jag identifiera en svag punkt i organisationen som är avgörande för vårt fortsatta arbete.

## **Hur fungerar analys med hjälp av praktikarkitekturer?**

Att använda praktikarkitekturer som analysmetod är ganska svårt, kanske för att jag tidigare tillämpat det under praktik i klassrum och nu är tvungen att tänka på ett annat sätt. Det finns stunder då jag önskar ett enklare analysverktyg. De olika arrangemangen är svåra att skilja åt, vilket också bekräftas av Kemmis et al. (2004). Först efter att ha läst igenom analysen flera månader senare kan jag ta till mig den stora bilden. Det anses svårt att kunna urskilja och separera bakomliggande orsaker till hur deltagarna agerar och uttrycker sig och det kräver kritisk granskning (Grootenboer, Edwards-Groves & Choy, 2017). Denna kritiska granskning kräver läsning av materialet åtskilliga gånger. Trots att jag gallrar bort material så visar det sig att det ändå är för mycket kvar att analysera, vilket ger många uppslag för orsak och verkan i praktiken. Det förvirrar mer än klargör. Till slut kastar jag en del analyser för att smalna in området.

Fördelen med praktikarkitekturer är att de kan visa på det som omger praktiken och påverkar den, samt hur vi påverkar arrangemangen inifrån, vilket jag kanske inte hade fått syn på med hjälp av andra mer beskrivande teorier. Jag har haft hjälp av att titta efter vissa nyckelbegrepp i samtalen (Wibeck, 2010) vilka jag sedan kopplat till praktikarkitekturens olika arrangemang (Kemmis et al., 2004). Det har också varit verksamt med in- och utzoomning från att betrakta det som syns i pedagogers handling till att analysera vad handlingarna kan bero på utefter Nicolini (2015).

Att identifiera omgivande arrangemang som påverkar praktiken negativt kan leda till en strävan att frigöra sig från dem. Det kan bidra till emancipationen av den aktionsforskande så som förordas i den kritiska aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986). Det blir för mig praktikarkitekturers styrka.

## **Resultatdiskussion**

Resultatet av studien kommer att kunna användas i mitt uppdrag att stärka det freinetpedagogiska arbetet på Vildapelskolan.

Studiens frågeställningar är:

- Hur utvecklas förståelsen för vad freinetpedagogik innebär under projektet?
- Hur synliggörs möjligheter att tillämpa freinetpedagogik i arbetet?
- Vilka förhindrande och möjliggörande faktorer för att ändra arbetssätt kommer fram under projektet?

### **Frågetecken att rätta ut**

En utgångspunkt från start är variationen i kunskaper om freinetpedagogik bland pedagogerna. Det märks att kunskap om pedagogiken utvecklas under studien men det är också uppenbart att det inte är så lätt att förstå vad freinetpedagogik innebär idag. Det illustreras under aktion 5 då en av pedagogerna talar om att det vi menar med att använda verkligheten som läromedel ännu känns oklart. Det framgår olika aspekter i freinetpedagogiken som upplevs diffusa som till exempel när pedagogerna diskuterar filmens roll inom undervisningen. Det motstridiga



påståendet att vi följer läroplanen och inte freinetpedagogiken men att freinetpedagogiken finns i läroplanen kan också härledas till en sorts förvirring över vad freinetpedagogik egentligen är.

Vad är det som gör pedagogiken så svår att förstå? Att Freinets skrifter innehåller oklarheter är något som lyfts av Pihlgren (2006). Slutsatsen är att oklarheterna inte bara beror på att Freinet skrivit otydligt. En av förklaringarna kan sökas i pedagogikens karaktär av att inte vara för styrande avseende val av metoder. Det på grund av att Freinet avsåg att pedagogiken måste anpassas till både rådande förutsättningar tiden den verkar i. Acker (2000b) menar dessutom att Freinet lånade metoder av andra och tyckte att det var något som var en del av pedagogiken. Så gör vi också. Så gör kanske freinetpedagoger över hela världen. Det skulle kunna förklara att freinetpedagogik kan tillämpas i så olika skolkulturer som till exempel den japanska och den svenska. Skolan bildades under de sista åren Lgr 80 (Skolöverstyrelsen 1980-1986) var i kraft och därmed är Lgr11 (Skolverket, 2017) den tredje läroplanen under skolans historia. Jag kan nu se en svårighet genom att varje läroplan behöver sättas i relation till freinetpedagogik. Läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2017) har vissa delar som i stort motsvarar det som Freinet (1988 [1969]) beskrev som grundläggande principer för skolarbetet. Då avser jag dels de första kapitlen i läroplanen som handlar om skolans uppdrag där samma demokratiska förhållningssätt som i freinetpedagogik uttrycks och dels syftestexterna för skolämnen. Exempelvis beskrivningen av naturvetenskapliga arbetsmetoder i no-ämnena eller möjlighet att uppleva estetiska värden till exempel i matematik (Skolverket, 2017). Dessa metoder skulle i freinetpedagogik kunna motsvaras av att teori och praktik ses som lika viktiga.

Flexibiliteten inom freinetpedagogiken samt dess samstämmighet mellan stora delar i läroplanen gör att det inte finns några större motsättningar mellan läroplanen och freinetpedagogik. Det gör freinetpedagogiken tillämpbar i skolan. Samtidigt ger det inga klara gränser för vad som skiljer en "freinetskola" från en "vanlig skola". Det gör i sin tur freinetpedagogiken svårare att förstå.

När vi läser utdragen ur *För folkets skola* (Freinet, 1988 [1969]) under aktion 4 diskuteras vad Freinet menade med att använda verkligheten som läromedel. Efter aktionen är bilden mer entydig jämfört med tidigare. Ett nytt begrepp, att skolan inte ska vara *en isolerad ö* är något som uttrycks i det *semantiska rummet*. Pedagogerna skapar begreppet som underlättar och påverkar deras förståelse av tankarna bekom pedagogiken. De gör begreppet till sitt.

Under aktion 5 förändras synen på lärande. Lärande kan ske överallt och inte bara i klassrummet. Det är viktigt att ta tillvara elevernas intressen i undervisningen. Under lektioner uttrycks att en användning av flera sinnen eftersträvas. En nytolkning av vad freinetpedagogik i dagens skola innebär kan ske. Det sker inte i det *fysiska rummet* genom pedagogernas *görande* utan i det *semantiska* och *sociala rummet* genom att visa reflektion kring handlingar och en förändrad tolkning av lärande. Min slutsats är att det kan vara ett naturligt steg att först förändra tankar, sedan handling.

### **Svåra läxor**

Under aktion 5, som är den sista, finns det pedagoger som ännu inte provat metoden att *gå ut i verkligheten/ta in verkligheten* i sin verksamhet. När pedagoger uttrycker sig i termer att de *inte har gjort läxan*, kan det förefalla som om orken eller viljan att utveckla pedagogiken inte finns.

Det kan finnas individer i arbetslaget som inte är utvecklingsintresserade (Dalin, 1995). Kanske saknas viljan att kollektivt disciplinera sig (Larsson & Lövestedt, 2014). Det är dock inget jag direkt kan tyda av resultatet. De individuella skillnaderna pekar istället på skillnader i förutsättningar vilket kan påverka orken till att utveckla sitt arbete. För att orka och vilja utvecklas behövs det tillräckligt med stöd från omgivningen (Timperley, 2015; Dalin, 1995). Är det ett sådant stöd som saknats? Och hur ska det stödet se ut? Ett tag önskar jag att pedagogerna valt ett annat område att pröva. Hade det skett kunde resultatet sett annorlunda ut. Det uttrycks även av pedagoger. Kanske väljer många detta område för att de upplever det som problematiskt från början och verkligen vill utveckla det.

Mot slutet av aktionerna känner jag en ökande frustration hos mig själv över att det inte sker utprovande av pedagogiken. *Är det någon ide att vi tar upp freinetpedagogik så här?* är min något förtvivlade fråga till pedagogerna under aktion 5. Trots att jag inte förväntat mig det, så uttrycks i pedagogernas skriftliga svar en klar vilja att fortsätta med freinetpedagogiskt utvecklingsarbete både i teori och i praktik. Skälet till min egen frustration över att inget sker, beror sannolikt på att jag har bortsett från hur lång tid förändring tar. Att ha realistiska förväntningar över tidsåtgången markeras av både Berg, (2003); Blossing, (2008) och Löfqvist, (2015), men det är lätt att glömma i iveren att göra framsteg.

### **Hinder att övervinna**

Ett hinder som framträder tydligt är upplevd hög stress. Pedagogerna hinner inte planera, hinner inte pröva, hinner inte tänka, hinner inte komma på möten. Det är ett tydligt resultat i denna studie. Min upplevelse är att pedagoger ibland tycks ”bränna sitt ljus i bägge ändar”. Vetskapen om stress fanns från start av studien. Upplevelsen av stress är inte unik utan hindrar många skolors utvecklingsarbete (Blossing, 2008; Löfqvist, 2015). I metoddelen framgår vad jag gjort för att eliminera stressfaktorn i studien men ändå uttrycker pedagogerna mer stress än jag väntat mig. Liknande stress beskriver Hargreaves (2004) som ser hur en hård styrning av skolan påverkar lärare. En sådan hård styrning utifrån anser Hargreaves (2004) är förödande för skolan och för hur lärare upplever sin arbetssituation.

*Måste man förmedla standardiserad kunskap för att höja testpoängen, eller är man så översvämmad av ovidkommande uppgifter att det inte finns tid för relationerna i klassrummet och lärarrummet, förvandlas det känslomässiga arbetet till en förbrännande process som ökar stressen, tär på motivationen och sänker moralen (Hargreaves, 2004, s.115).*

Jag tolkar pedagogernas stress kring läroplanen främst gälla centralt innehåll. Det är den del av kursplanerna där det stoff som ska bearbetas under elevernas skoltid tas upp (Skolverket, 2017). Förutom att det centrala innehållet utgör en stressfaktor för pedagogerna tycks det också hindra dem från att ta tillvara elevernas intresseområden. I aktion 5 tas det upp att elevernas spontana frågeställningar inte hinns med under lektionstid då det tar för mycket tid från det som läraren upplever behöver göras istället. Pedagogerna diskuterar hur de ska komma runt läroplanens styrning för att hinna med elevernas samtal genom att planera bättre. Här uttrycker pedagogerna en motsättning mellan freinetpedagogik och läroplanen, som de försöker lösa. Kommer vi att

finna en lösning för att inkludera det centrala innehållet och ett freinetpedagogiskt arbetssätt i tiden? Om inte kommer skolan att fjärma sig från pedagogiken.

Jag vill också lyfta att de organisatoriska möjligheterna till att delta på möten är en förhindrande faktor. I arbetslaget finns pedagoger som inte deltog på ett enda fokusgruppsamtal. Det fanns pedagoger som var med någon enstaka gång. Under aktion 4 framstår detta faktum klarast för mig då jag upptäcker att innehållet under samtalet är svårt att ta till sig, dels på grund av pedagoger som inte deltagit förut men också på grund av avsaknad av det pedagogiska språket. Avsaknad av yrkesspråk hos dem som inte har pedagogisk utbildning är en realitet (Pihlgren, 2015). Det som ytterligare ställer till det är att just dessa pedagoger oftast arbetar på fritidshemmet under mötestiden. Fritidshemmets förtydligade uppdrag mot utbildning (SFS 2010:800, 14 kap. 3§) betonar att skolan och fritidshemmet lyder under samma bildningsuppdrag. Men istället för att ojämlikheterna mellan tre olika yrkesgrupper minskat ser jag att skillnaderna har blivit än större. En svår uppgift är att bygga upp tillräckligt god grundläggande förståelse då vi har få tillfällen att träffas. Det vore en fördel om hela arbetslaget kunde delta för att kunna involveras i skolutvecklingsarbetet. Det finns positiva vinster för alla när pedagoger arbetar nära tillsammans (Larsson & Löwstedt, 2014).

Under flera aktioner nämns elevgruppens sammansättning som ett hinder för att göra utflykter eller studiebesök. Att skolarbete genomförs utanför skolan är idag sammankopplat med att ha tillräckligt många vuxna som kan följa med ut som stöd för gruppen. Utgångspunkten är att alla elever ska inkluderas genom anpassningar och att inget oförutsett ska ske under utflykter. Det har skett en förändring över tid inte bara genom att det finns fler elever som behöver stöd utan också genom att vi inte vågar lämna skolan om vi känner oss otrygga. Ansvarvilar tyngre på oss om något händer med eleverna utanför skolan. Skolan genomför ett utbildningsarbete kring elever inom neuro psykiatriska funktionshinder via Specialpedagogiska Skolmyndigheten sedan något år och har ännu inte tagit upp hur uteaktiviteter bäst kan genomföras. Det kan ta flera år från start tills något har införlivats i skolans handlingsrepertoar (Blossing, 2003). Det har heller inte diskuterats utflykter i ljuset av freinetpedagogik. Att utgå från elevgruppen och anpassa verksamheten därefter är grundläggande inom freinetpedagogik (Freinet, 1988 [1969]). I samtal 5 kommenterar en av pedagogerna att det är viktigt att göra täta besök i det omgivande samhället då elever lär sig hur de ska föra sig utanför klassrummet. Går vi ut i tillräcklig omfattning kan det skapa en god cirkel som i slutändan utvecklar alla elevers lärande och engagemang. Vi kan också genom att lärandet breddas nå fler kunskapsmål i läroplanen.

Att gå ut i verkligheten tycks också hindras av det omgivande samhället såsom tas upp i aktion 1. Det har skett en stor förändring i samhället från Freinets tid då i stort sett hela samhället kunde studeras genom att gå ut i närområdet. Att komma ut i verkligheten i dag kräver mer tid och planering än det krävde då. Resvägen är ofta längre till besöksmålet. Förändringen i samhället har varit stor till och med under tiden som Vildapelskolan funnits till. Under de tidiga åren gick lågstadieleverna själva till det närliggande torget, för att intervjua någon som arbetade i butikerna. Idag skulle det absolut inte gå att skicka en grupp elever själva av rädsla för att något kan hända. Många arbetsplatser tar inte emot barn, ens tillsammans med vuxna, för att det är förbjudet enligt säkerhetsregler eller att ingen har tid att ta emot dem. Kanske har vi av den anledningen ibland ersatt verkligheten med att se på film. Jag kan inte undgå att tänka

på hur skolans praktik hör samman med andra praktiker, det som bildar praktikens ekologi enligt Kemmis et al. (2014). Vilka resurser vi har till förfogande men också hur samhället ser ut påverkar pedagogernas *görande* i det *fysiska rummet*. Vi kan inte förändra samhället eller eleverna, utan får koncentrera oss på att utveckla metoder och att finna lösningar för att kunna komma ut.

Arbetslaget kom denna gång inte längre i att använda *verkligheten som läromedel*. Förståelsen av freinetpedagogik utvecklades istället åt ett annat håll. I aktion 6 framgår av de skriftliga kommentarerna att det är viktigt att fortsätta prata pedagogik och att utveckla freinetpedagogik. Det är en glädjande insikt som kan göra att arbetet i arbetslaget riktar in sig på det som många arbetslag saknar, nämligen samtal om undervisning (Ohlsson, 2004). Att inte ge upp utan pröva, misslyckas och pröva igen ska vara kännetecknande för det fortsatta arbetet (Timperley, 2015). Nyfikenheten och viljan att fortsätta har väckts. Pedagoger uttrycker att de blivit mer medvetna men också att det finns mer att lära. En styrka beskrivs inför fortsättningen: *Det finns en möjlighet hos oss också som man inte har på många ställen. Därför att vi är ett sådant stabilt arbetslag*. Pedagogerna i arbetslaget har en lång tradition av samarbete med en öppenhet inför varandra, vilket är en god grund att stå på.

### **Rum och ramar**

Under aktionerna vill jag identifiera vilka arrangemang som upplevs som förhindrande för praktiken. Som utförare av aktionsforskningsstudien har jag en vilja att påverka arrangemangen som omger praktiken eftersom jag inte vill vara ett offer för omständigheter utan påverka för att förbättra praktiken. I studien framkommer att vi lyckas påverka vissa arrangemang, men inte andra. Varför? Under alla aktioner är de *kulturellt diskursiva arrangemangen* de som tydligast främjar pedagogernas agerande i det *semantiska rummet*. Det är där aktionerna främst rör sig fram och tillbaka. Det kan bero på att språket är något som vi själva kan påverka och på så sätt äga. Våra diskussioner lämnar spår i praktiken likväl som i det kollektiva minne som vi blir bärare av vilket också Kemmis et al (2014) talar om. Samtalet i det *semantiska rummet* går från hinder till möjligheter och de omgivande *kulturellt diskursiva arrangemangen* är aldrig omöjliga att påverka utefter våra utgångspunkter, till exempel genom att använda egna begrepp. De *socialt politiska arrangemangen* är starkt inramande på det som görs och som vi minst rör på. Men även där tycks det ske en förändring genom att relationer till läroplanen ändras genom att en annorlunda syn på lärande uttrycks. De *materiellt ekonomiska arrangemangen* förhindrar genom brist på tid och skapar stress så att planering och utprovande av arbetsmetoder inte sker i verksamheten. De innefattar även de *socialt politiska arrangemangen* i relationen till det centrala innehållet. Relationen till centralt innehåll och görandet i klassrummet kliver in i ett gemensamt rum där det är svårt att skilja arrangemangen åt.

### **Vägen framåt**

Jag kommer att fortsätta mitt uppdrag med att utveckla arbetet vidare även om det sker utan inspelning och transkribering av mötessamtal. Vissa insikter har väckts som gör att fallgropar för utvecklandet av praktiken kunnat urskiljas.

En mycket viktig insikt, som sorgligt nog så många kommit fram till tidigare är övertygelsen om att det inte går att fortsätta med den stress som uttrycks i fokusgruppsamtalen. För att

minska stressen bör en förändring även ske på det politiska planet för att pedagoger ska orka arbeta med glädje. Hargreaves (2004) önskan är att situationen ska förändras och det ser jag bör vara av yttersta vikt även hos oss. ”Läraryrket i kunskapssamhället bör istället vara en karriär man väljer i första hand, ett jobb för vuxna intellektuella, ett långsiktigt engagemang, ett socialt uppdrag, ett jobb för livet” (Hargreaves, 2004, s. 101).

Mötestid med möjlighet att få med all pedagogisk personal krävs för att skapa ett kollektivt lärande (Rönnerman, 2012; Pihlgren 2015). Det kräver en annan mötesform än den som gäller idag. Om det blir för kostsamt att skapa den bör den tid vi har till förfogande under studiedagar noga övervägas så att den kan ge maximal effekt. Till exempel kan samtal handla om hur olika elever ska kunna inkluderas i det freinetpedagogiska arbetet.

Vid nyanställningar bör vi kollektivt bli bättre på att informera om freinetpedagogik. Det känns inte hållbart att ha en ganska svårtolkad pedagogik, som en del av de anställda inte känner till. Alla som arbetar på skolan bör känna till skolans pedagogiska profil för att kunna arbeta utefter den. I förlängningen krävs mer intensivt arbete för att på allvar kunna stå för att vara en freinetskola. Det gäller både skolan som kollektiv och pedagogerna som individer.

Att tolkning och synsätt om de freinetpedagogiska metoderna är oklar visar på att freinetpedagogiken behöver en större tydlighet kring metoder som kan tillämpas idag. Nya läroplaner, förändringar i samhället, förändringar i elevunderlag ändrar kontinuerligt förutsättningarna för hur pedagogiken kan tillämpas. Det finns några metodologiska rekommendationer för hur man ska arbeta. Det finns också ideologiska riktlinjer för arbetet. Dessa kan användas för att ta fram en modern freinetpedagogik med dagens digitala lärande som grund. Diskussionen om pedagogiken behöver ständigt pågå eftersom freinetpedagogik är en föränderlig pedagogik.

Det finns en del tillfällen för freinetpedagoger att träffas, så som sommarfortbildning på Gotland och en internationell freinetlärarkongress som genomförs vartannat år av freinetorganisationer i olika länder. Det finns också träffar för de fristående freinetskolorna i Sverige.

I enlighet med dagens möjligheter till lärande genom digitala nätverk har det bildats facebookgrupper och en nätbaserad tidning där det finns möjlighet att sprida goda exempel. I andan av det Freinet själv byggde upp lever den freinetpedagogiska traditionen vidare på nätverkande mellan lärare (Acker, 2000b). Det är gott och väl, men det kräver att diskussionen hålls levande i Freinetföreningar runt om i världen. Jag ställer mig tveksam till om det som görs i Freinetsammanhang i Sverige idag räcker. Jag är säker på att vi som skola inte gör tillräckligt. Vi skulle kunna börja med att delta mer aktivt i det nätverk som finns tillgängligt.

Forskning om tillämpning av freinetpedagogik är obefintlig utan goda franska eller spanskakunskaper. Forskning om pedagogiken behöver utföras på svenska eller engelska, alternativt översättas från franska och spanska. Därefter behöver forskningen spridas till skolorna där freinetpedagogiken bedrivs för att den ska komma till nytta.

Istället för att på Vildapelskolan finna spår av freinetpedagogik hoppas jag att den genom fortsatt arbete kan bli Vildapelskolans huvudingrediens.

# Referenslista

- Acker, V. (2000a). *Celéstin Freinet (1896-1966): A Most Unappreciated Educator in the Anglophone World*.  
Tillgänglig: <https://eric.ed.gov/?q=freinet+celestin&id=ED451095>
- Acker, V. (2000b). *Célestin Freinet (Contributions to the study of education, 78)*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelande skolor: om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndahl, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-358. doi:10.1080/09650790500200296
- Carr, W., & Kemmis, S. (2009). Educational Action Research: A Critical Approach. I Noffke, S.E. & Somekh, B. (Red.). *The SAGE handbook of educational action research*. (s.74-85). London: SAGE.
- Dalin, P. (1995). *Skolutveckling: praktik*. Stockholm: Liber utbildning.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry: researching with rather than on. I Campbell, A. & Groundwater-Smith, S. (Red.). *An ethical approach to practitioner research: dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 75-87). London: Routledge.
- Elliot, J. (2009). Building Educational Theory Through Action Research. I Noffke, S.E. & Somekh, B. (Red.). *The SAGE handbook of educational action research*. (s.28-38). London: SAGE.
- Engelstad, P. H. (1993). Dialogkonferensen – en metod för forskningstödd verksamhetsutveckling. I Holmer, J., & Starrin, B. (Red.). *Deltagarorienterad Forskning*. (s. 99–119). Lund: Studentlitteratur

- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (Red.). (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Folkesson, L. (2012). Forskning på vems villkor. I Rönnerman. (Red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Freinet, C. (1988[1969]). *För folkets skola: en praktisk vägledning för den allmänna skolans materiella, tekniska och pedagogiska organisation*. Göteborg: Edition C&L.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Statens skolverk.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., Choy, S., (2017). *Practice Theory Perspectives on*. Singapore: Springer Singapore.
- Groth, E. (2015). *Perspektiv på skolans utveckling: en tankebok för lärare, skolledare och skolpolitiker*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hardy, I., Salo, P., & Rönnerman, K. (2015). Bildung and educational action research: Resources for hope in neoliberal times. *Educational Action Research*, 23(3), 383-398. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1012175>
- Hargreaves, A. (1998). "What's worth fighting for out there?" New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjerm, M., Lindgren, S. & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerup.
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I Holmer, J. & Starrin, B. (Red.). *Deltagarorienterad forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.
- Kristensson, J. (2014). *Handbok i uppsatsskrivande och forskningsmetodik för studenter inom hälso- och vårdvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 348). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



- Larsson, P., & Löwstedt, J. (2014). *Strategier och förändringsmyter: ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfqvist, Å. (2015). *Projekt som strategi för skolutveckling: en fjärils färdväg, men ingen dagslända* -. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen, ). Umeå: Umeå universitet.  
tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-99496>
- Løkensgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- McNiff, J. (2013). *Action research: principles and practice*. (3. uppl.) London: Routledge.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization an introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Noffke, S. (2009). Action Research Methodology: Diversity of Rationales and Practices. I Noffke, S.E. & Somekh, B. (red.) *The SAGE handbook of educational action research*. (s.25-28). London: SAGE.
- Nordheden, I. (1995). *Verkligheten som lärobok: om Freinetpedagogiken*. Stockholm: Liber utbildning.
- Nordheden, I. (2000). *Livet lever vi nu: om språkutveckling i vardagen i en mångkulturell skola*. Norsborg: Kastanjen.
- Nordheden, I. (2004). *Det trevande försöket: en bok om Freinetpedagogik*. Norsborg: Kastanjen.
- Nordheden, I. (2007). *Att synas för det man vill ska synas: en diskussionsbok*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Nordheden, I. (2014). *Här är vårt liv! Vårt liv på Kastanjen*. Norsborg: Kastanjen.
- Ohlsson, J. (2004). *Arbetslag och lärande : Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.  
Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/20508>
- Pihlgren, A., & Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen. (2008). *Socrates in the classroom : Rationales and effects of philosophizing with children* (Doktorsavhandlingar från pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, 146). Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Pihlgren, A.S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm: Liber.

- Pihlgren, A.S. (Red.). (2015). *Fritidshemmet och skolan: det gemensamma uppdraget*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (Red.). (2016). *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap: en rapport från det nordiska nätverket i aktionsforskning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Rönnerman, K., Salo, P., Furu, E., Lund, T., Olin, A., & Jakhelln, R. (2015). Bringing ideals into dialogue with practices: On the principles and practices of the Nordic Network for Action Research. *Educational Action Research*, 24(1), 46-64.  
doi:1080/09650792.2015.1069751
- Scherp, H., & Scherp, G. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Somekh, B. (2006). *Action research a methodology for change and development* (Doing qualitative research in educational settings). Maidenhead: Open University Press.
- Steen-Olsen, T. (2010). Refleksiv forskningsetikk – den kritiske ettertanken. I T. Lund, M. B. Postholm, & G. Skeie (Red.). *Forskeren i møte med praksis: Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*. (s. 97–113). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sverige. Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.  
Hämtad från: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning>
- Sverige. Skolöverstyrelsen. (1980-1986). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl..
- Theses.fr. Agence bibliographique de l'enseignement supérieur. (2018).  
Hämtad 2018-09-20, från <http://www.theses.fr/?q=celestin+freinet>
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill": en studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 0436-1121; 337). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.  
tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/32755>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
Hämtad 2018-08-01, från: <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1, föreläsning om freinetpedagogik



Freinetpedagogik –  
igår – idag –  
i framtiden

## Vem var Célestin Freinet?

- Fransk pedagog
- 1896-1966
- Arbetade på landsbygden.
- Ville, i likhet med många andra på den tiden, reformera skolan att bli mer barnvänlig. Ville också att skolan ska vara "modern".



## Men det finns riktlinjer som grundlades redan under 20-talet

- Att arbeta med "fria uttrycksformer" i tex bild, skrivande, musik, dans för att utveckla sin fantasi och skaparkraft. "Det trevande försöket"
- Att använda "verkligheten som lärobok" i konkret bemärkelse.
- Att med hjälp av "korrespondens" skapa en kommunikation och tillägna sig ett globalt medvetande.
- Att "arbeta kooperativt", dvs arbeta i en kooperativ miljö där barnet inte förlorar sin identitet.

## Det finns ingen freinetmetod!

### På gott och ont

Freinet var en experimentell pedagog inte en teoretiker. Har skrivit böcker om sitt arbete.

"Jag tar det goda där jag finner det och jag anser det helt normalt att andra gör på samma sätt."

Han inspirerades bland annat av Maria Montessori och Ovide Decroly, men ville inte följa dem i alla avseenden.

Elise Freinet var betydande genom sitt bidrag med det konstnärliga arbetet i klasserna och att organisera klassrummen så att allt gick lätt att hitta.

## Så här beskrivs en skoldag av Freinet

- Några elever är i skolan tidigt för att torka av tavlan och värma upp skolhuset.
- 8.00: Genomgång av dagens arbetsplan.
- 8.30: Skrivande av fria texter. Av dessa väljs tre till klassens gemensamma och kommer att sättas i tryck.
- De yngre läser elevtexter tillsammans med läraren. De äldre som inte trycker arbetar med uppdrag som kommit fram i den gemensamma texten. Någon gör studiebesök. Någon arbetar med kartoteksfrågor.
- 11.00 är förmiddagens arbete klart. Eleverna går hem och äter.
- 13.00 börjar eftermiddagens arbete.
- Manuellt arbete såsom tryckning av texter., trädgårdsarbete, arbete med djur, verkstad, kartotekskortsundersökningar, måla och illustrera tidigare texter.
- 14.15 Spaltfyllnad. Arbete som läroplanen kräver. Formell undervisning.
- 15.00 Barnen redogör vad de gjort. Dagens texter delas ut och korrespondens delas ut.
- 15.30 Föredrag av någon. Elev, lärare, besökare. Ibland film. Sång och musik om tiden räcker till.
- 16.00 Det är sent! Låt oss fortsätta imorgon.

## Inget flum

- Arbetet bygger på gruppdisciplin. Alla ska ha sin uppgift och förväntas genomföra den.
- Det finns möjlighet att uttrycka sig inom demokratiska former på samlingar och möten.
- Där uttalas också kritik och beröm av klasskamrater för genomfört arbete.
- I klassrummet ska allt kunna hittas av barnen och det kräver ordning och organisation.



## Asta Håkansson, pedagogen som tog Freinet till Sverige

- Tack vare en kurs i esperanto kom hon i kontakt med franska lärare och utbytte material med dem.
  - 1950 deltog hon på lärarträffen för de franska freinetlärarna.
  - Se på materialet och tänk på hur revolutionerande det måste ha varit på den tiden.
- 

## 1970-talet i Sverige

- Freinetföreningen i Sverige bildas 1977. Det får namnet Kooperativet Arbetets pedagogik. (Vad Freinet syftade med L'Education du Travail kan tolkas något olika såsom en skola för alla, en skola på barnens villkor eller att barnen ska sköta om allt i skolan)
- Freinetpedagogik finns med som en av de alternativa pedagogikerna i lärarutbildningen på 80-talet.

# Från freinetföreningens hemsida idag

## **Autentiskt arbete.**

Autentisk lärande bygger på det meningsfulla arbetet. Det är viktigt att den verklighet som omger barn och ungdomar är en del av deras lärande. Verkligheten blir då en lärobok och barnen känner att lärandet blir meningsfullt.

## **Demokratisk fostran**

I en globaliserad värld krävs en skola på barn och ungdomars villkor där de känner att de har ett reellt inflytande över sitt eget lärande. Det innebär att begrepp som solidaritet och demokrati blir en del av deras vardag.

## **Det trevande försöket**

Barn och ungdomar måste först ges möjlighet att ställa sina egna hypoteser och prova på olika lösningar. Genom det trevande försöket fördjupas förståelsen i det man undersöker. Pedagogens uppgift blir därmed att utmana elevers tänkande.

## **Det fria uttrycket**

I det fria uttrycket finns inga rätt eller fel. Via det fria uttrycket och det fria skapandet får barn och ungdomar möjlighet att pröva sina egna lösningar och bygga sin självförtroende och sin identitet.

## Hur förhåller sig Lgr 11 till freinetpedagogik?

- Tematiska arbetssätt.
- Estetiska lärprocesser.
- Betyg och bedömning.
- Del ett i kursplanen med de övergripande målen om att fostra demokratiska samhällsmedborgare.

Betyg var Freinet stark motståndare till liksom de läromedel som skolan använde på den tiden. Hur skulle det vara idag?

# En förhoppning om fortsättning

## Utbildningsministern på besök

En dag i höstas var utbildningsminister Gustav Fridolin på besök hos oss på Kastanjen. Han åt lunch tillsammans med elever från åk 9 och blev visad runt i skolan av dem. Han var mycket intresserad av hur vi arbetar och ville veta hur eleverna såg på sin skola och vad som utmärker en freinetskola. Elever på lågstadiet intervjuade honom och så småningom publicerar vi deras skoltidningsartikel här på hemsidan. Här är ett urval av bilder från besöket.



## **Bilaga 2, Samtyckesblankett**

En förfrågan om deltagande i studien kring att undersöka och utveckla skolans Freinetpedagogiska arbetssätt.

Under läsåret 2017-18 skriver jag min masteruppsats i vilken jag valt att fokusera på Freinetpedagogik som ett sätt att utveckla skolans friutrymme.

I försteläruppdraget anges som ett mål att utveckla den Freinetpedagogiska inriktningen på skolan vilket också blir syftet med undersökningen. Först kommer vi i arbetslaget att utreda vad som menas med Freinetpedagogik och hur det yttrar sig i vår nuvarande verksamhet. Därefter kan vi tillsammans arbeta vidare med Freinetpedagogiska arbetssätt genom att identifiera förbättringsförslag som vi kan pröva i våra klasser. Efteråt kommer vi att diskutera utfallet i klassrummen samt skriva egna reflektioner kring det vi prövat.

För insamlingen av empiri kommer jag att

-använda mig av inspelade intervjuer i arbetslaget.

-använda dokumentation ur reflektionsböcker.

Deltagande i arbetslagsarbetet för att utveckla Freinetpedagogiken är ett moment under arbetslagsmöten och ingår i pedagogernas uppdrag, men deltagandet i studien är frivilligt. Det betyder att du kan avstå från att dela med dig av dina reflektionsanteckningar. Det betyder att dina uttalanden under gemensamma diskussioner inte kommer att användas i studien. Du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst under arbetets gång.

Materialet som insamlats kommer att behandlas efter forskningsetiska principer, vilket betyder att materialet kommer att förvaras så att ingen annan får tillgång till det. Det betyder också att du som person inte ska kunna identifieras i det publicerade materialet.

Du kommer att få ta del av materialet under arbetets gång samt före publicering.

Raija Törnroos

## Samtyckesformulär

Jag har fått information om studien samt fått möjlighet att få svar på frågor om den.  
Jag har fått veta hur insamlad data kommer att användas samt förvaras samt hur resultaten kommer att publiceras.

Jag har kommit fram till att acceptera deltagandet i projektet genom att diskussioner samt reflektioner där jag är delaktig kan få användas i forskningssyfte.

2017, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

---

Namn

---

Namnförtydligande

### **Bilaga 3, Val av freinetpedagogisk metod**

#### *Sammanställning av omröstning av vad vi vill pröva att utveckla i vår verksamhet med eleverna*

Utveckla arbetet med att ta in verkligheten/gå ut i verkligheten

Arbeta med att koppla ihop praktik och teori

Utveckla arbetet med elevansvaren

Utveckla användningen av mottagare för elevernas arbeten

Utveckla arbetet med kommunikation från elever och till elever

Utveckla arbetet med elevdemokrati

Utveckla arbetet med det fria uttrycket