

Den undervisade läroplanen – En studie av läroplansmönster i hög- respektive lågpresterande klassrum, årskurs 8

Daniel Sundberg

Institutionen för Didaktik och Lärares Praktik, Linnéuniversitetet

ABSTRACT

I denna artikel riktas fokus mot vilka läroplansversioner som erbjuds i undervisningen i olika skolkontexter, i skolor (n = 4) med högre respektive lägre måluppfyllelse (75:e respektive 25:e percentilen). Genom lärar- och elevintervjuer (n = 37), rektorsintervjuer (n = 4) samt lokala läroplansdokument (n = 35) i fyra skolor under ett läsår undersöks läroplansmönster i den omsatta läroplanen (jfr eng. 'the enacted curriculum') i skilda skol- och klassrumskontexter. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv studeras olika aspekter av samstämmighet mellan läroplanens mål, innehåll och kunskapskrav i undervisningen. Utifrån tre nivåer av läroplanskoherens identifieras sex olika aspekter av läroplansmönster, nämligen vertikal, substantiell, konceptuell, horisontell, longitudinell och kontextuell koherens som resultat. Vidare visar undersökningen att läroplansmönster i hög- respektive lågpresterande undervisningskontexter skiljer sig åt avseende dessa delaspekter av koherens, det vill säga hur det omsatta lokala läroplansarbetet hänger samman i skolans planerade, genomförda och utvärderade undervisning. Avslutningsvis diskuteras två olika läroplansversioner, en mål- och processorienterad samt en aktivitets- och resultatorienterad, av hur en standards-baserad läroplan, såsom den svenska, översätts och omsätts givet olika lokala förutsättningar.

INLEDNING

De ökade resultatskillnaderna mellan skolor, men också inom skolor har varit föremål för en omfattande diskussion kring en försämrad likvärdighet i svensk skola. Den s.k. skolsegregationen har varit en fråga för inte minst utbildnings-sociologisk forskning och då relaterad huvudsakligen till socio-ekonomiska faktorer (Holmlund, 2016; Hansen Yang & Gustafsson, 2016). Tydliga sam-

band mellan elevsammansättningen och kunskapsresultat har kunnat påvisas (SOU 2020:28; Hansen Yang & Gustafsson, 2019). Skillnader mellan elevernas hemförhållanden och socio-ekonomiska status leder till skillnader i betyg och måluppfyllelse. Studier kan påvisa att resultatskillnaderna mellan skolor, men också mellan klassrum har ökat i det svenska skolsystemet och att olika faktorer inom skolor och klassrum har en påverkan (Skolverket, 2009). Detta trots att läroplansreformen från 2011, då en standards-baserad läroplan infördes, motiverades just utifrån att skapa ökad likvärdighet mellan skolor och klassrum. Denna studie kommer inte att ge svar på några kausala samband mellan skol- och klassrumsfaktorer och elevers skolresultat. Studien bidrar istället med att belysa en ofta förbisedd aspekt, nämligen hur läroplaner förstås, tolkas, omsätts och genomförs. I denna artikel är intresset riktat mot vilka läroplansversioner och vilka kunskaper som erbjuds i klassrum och undervisning i olika skolkontexter, i skolor med högre respektive lägre måluppfyllelse¹. Genom empiriska studier i fyra olika skolor och klassrum över ett läsår har mönster i den omsatta och undervisade läroplanen studerats. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv utforskas olika typer av läroplansmönster (baserat på olika aspekter av läroplanskoherens) mellan mål, undervisningens genomförande och uppföljning i olika skol- och klassrums-kontexter. Baserat på tidigare forskning (Sullanmaa et al., 2019; Wahlström & Sundberg, 2015) finns det anledning att anta att skolor skiljer sig vad gäller olika lokala läroplansprocesser i förhållande till ett ökat externt tryck på mätbart förbättrade skolresultat.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Det överordnade syftet i föreliggande studie är att utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv kvalitativt undersöka den undervisade läroplanen i olika klassrum och hur undervisningsprocesser kan förstås relaterade till implementeringen av en standardsbaserad läroplan givet olika förutsättningar härvidlag.

- Vilka empiriska läroplansmönster kan identifieras i den undervisade och omsatta läroplanen i skolor med olika resultat? Hur kan de förstås i förhållande till olika nivåer och aspekter av det läroplansteoretiska begreppet läroplanskoherens?
- Vilka olika övergripande läroplansversioner kan urskiljas utifrån identifierade mönster av läroplanskoherens, det vill säga samband och länknings mellan mål, innehåll, undervisning och bedömning i de fyra fallskolorna?

ETT FORSKNINGSPERSPEKTIV PÅ LÄROPLANSGENOMFÖRANDE

Läroplaner har de senaste decennierna intagit en central plats i internationell och nationell utbildningspolitik. Inte minst har läroplanerna blivit måltavlor för politikernas ambitioner att förbättra utbildningssystemets och skolornas måluppfyllelse och resultat. Internationellt har det vuxit fram en policyrörelse kring standards- och resultatfokuserade läroplanskonstruktioner med intentionen att driva en kvalitetsutveckling av skolverksamhet och undervisning i enlighet med tillgängliga internationella och nationella utfallsmått och kvalitetsindikatorer. I denna typ av läroplanskonstruktioner betonas just tydliga kunskapskrav ('standards') som är utvärderingsbara på individ-, klassrums-, skol- och nationell nivå. Internationella agendasättare såsom OECD och EU har här fått ett ökad inflytande i även nationella läroplansdiskurser om läroplanernas struktur, fokus och innehåll (Karseth & Sivesind, 2010). Ett flertal forskningsstudier har dock pekat på att standards-baserade läroplanskonstruktioner är utformade enligt en linjär top-down-modell med centralt föreskrivna och specificerade kunskapskrav som sällan tillämpas lokalt i enlighet med intentionerna. En rad nationella, kulturella-pedagogiska och politiska traditioner och system, liksom lokala förhållanden, påverkar hur läroplanerna förstås, tolkas och omsätts i olika undervisningspraktiker som även rymmer olika spänningsförhållanden (Bernstein, 2000; Priestley et al., 2021; Sundberg & Wahlström, 2012).

Tidigare läroplansforskning har visat att de dominerande läroplansdiskurserna tenderar att representera de sociala formationerna och maktförhållandena i deras historiska, kulturella och politiska sammanhang (Nordin, 2012; Priestley et al., 2021). För att förstå hur en läroplansreform genomförs och med vilka konsekvenser för skola och undervisning, behöver analyserna inbegripa flera nivåer samt belysa deras dynamiska samspel, från transnationell, nationell till lokalt läroplansarbete i skola och klassrum. De kan alltså inte enbart reduceras till en fråga om intentioner, implementering och effekter (Lilliedahl et al., 2016; Sullanmaa et al., 2019). Med begreppet *rekontextualisering* inom läroplansforskningen avses just hur reformintentioner tolkas och omtolkas, förhandlas och omsätts givet olika kontextuella villkor (Bernstein, 2000; Sundberg, 2021; Wahlström & Sundberg, 2018). Ett grundläggande antagande inom senare tids forskning om läroplansreformer är att läroplanen innefattar diskurser som är verksamma över en rad olika policytexter och arenor: från lagstiftnings- och policydokument som formulerats av tjänstemän, till läroplantexter som har utarbetats av experter, lärarrepresentanter och forskare, till hur läroplaner omsätts och kommuniceras i klassrummet.

Tidigare forskning kan också påvisa betydande skillnader mellan den 'formulerade läroplanen' och den realiserade läroplanen på olika skolor och i olika klassrum (se t.ex. Skott, 2012). Utifrån begreppet rekontextualisering blir det viktigt att studera läroplansreformer utifrån skol- och klassrumsnivåer för

att skapa förståelse för hur den omsatta och undervisade läroplanen (jfr 'the enacted', 'the taught' curriculum i engelskspråkig forskningslitteratur) kan se ut givet olika kontextuella villkor. Utifrån det intagna läroplansteoretiska perspektivet och begreppet rekontextualisering riktas fokus mot specifika empiriska läroplanhändelser i undervisningen, det vill säga sekventiella händelser inramade av ett gemensamt innehållstema utifrån den officiella läroplanen och de faktiska innehållsfokuseringar och kommunikationsmönster som utspelar sig i och utanför undervisningen. Analyserna av olika läroplansreformer behöver väga in olika lokala ramfaktorer (tid, grupper, försanthållande et cetera) och tillgängliga resurser (ämnesstrukturer och ämneskompetenser, läromedel, arbetsböcker, etablerade bedömningspraktiker et cetera) liksom olika tolkningsraster och förståelser på skol- och huvudmannanivå.

DEN SVENSKA LÄROPLANENSREFORMEN 2011

Den svenska läroplansutvecklingen mot en standardbaserad läroplan följer i flera avseenden den transnationella policytrenden som (1) fokuserar på enhetliga och specificerade standarder och kunskapskrav i läroplanen för att få mätbara resultat, prestationer och resultatindikatorer. Konstruktionen försöker också uppnå (2) en stark länkning av de olika elementen i läroplanskedjan: urval av innehåll, organisation och bedömning. Det betyder att standarderna är tydligt anpassade till betygskriterierna. (3) Genom specificerade kravnivåer har en summativ bedömning för utvärdering och mätning av lärandemålen möjliggjorts och stärkts. Läroplanen har också (4) implementerats med hjälp av filmer, ämnesspecifika rekommendationer och allmänna rekommendationer om undervisning för att uppfylla kunskapskraven (Skolverket, 2011a; 2011b; Sundberg & Wahlström, 2012) och nationella riktlinjer för hur man undervisar och bedömer enligt de nya standarderna har spridits (Sundberg & Wahlström, 2012). Den finns i denna läroplanskonstruktion en stark idé om sammankoppling mellan läroplanens olika delar, eller vad som går under benämningen länkning (jfr 'constructive alignment' i engelskspråkig forskningslitteratur) i policydokumenten, där tidigare läroplanen för obligatorisk utbildning, Lpo 94, istället i hög grad gav mandat åt de lokala, professionellt yrkesverksamma att åstadkomma en samstämmighet i genomförandet av läroplansuppdraget (Utbildningsdepartementet, 1994).

Tabell 1. Generella förskjutningar i de svenska läroplansreformerna 1994 och 2011 (översatt från Wahlström & Sundberg, 2018, s. 57).

	<i>Från</i>	<i>Till</i>
<i>Läroplansdimensioner</i>	<i>Kompetens-baserad läroplan (1994-2011)</i>	<i>Standards-baserad läroplan (2011-)</i>

<i>Sstyrning</i>	Ett löst kopplat läroplanssystem och styrning av mål och resultat	Re-centraliserad tät koppling genom resultat- och prestationsstyrning
<i>Ansvarsfördelning nationellt-lokalt</i>	Nationellt läroplansramverk med utrymme för lokala anpassningar Lokalt läroplansarbete kring undervisningens <i>vad</i> och <i>hur</i>	Nationella krav och standards med riktlinjer för undervisning och bedömning enligt dessa standards Lokal tillämpning av nationella krav
<i>Uppföljning</i>	Lokal formativ läroplansutveckling och utvärdering	Nationell summativ läroplansutvärdering
<i>Lärares läroplansarbete</i>	Urval av innehåll och metod av professionella och elevers deltagande	Föreskrivna nationella innehållsbeskrivningar, professionella beslut om metoder (<i>hur</i>)
<i>Bedömning</i>	Lokala professionsbaserade standards och bedömningskriterier	Nationellt föreskrivna prestationsstandards och riktlinjer för bedömning

Ovanstående tabell tecknar en generell bakgrund och några övergripande tendenser kring en förskjutning i mål- och resultatstyrningen mellan de två läroplanerna, Lpo-94 och Lgr 11. Med 2011 års läroplansreform förläggs skolornas ansvar i mindre utsträckning på arbete med mål- och innehållsfrågor och mer på resultatuppföljning. Den svenska läroplansreformen kan ses som en kombination av en nykonservativ läroplanstradition (essentialistiska ämnestraditioner) och en teknisk instrumentell läroplansideologi (arbetsmarknadsanvändning, generiska kompetenser som motsvarar arbetslivets krav). Som en generell slutsats finns det tillräckliga belegg för att påstå att den resultatorienterade standardbaserade läroplansmodellen har haft ett stort inflytande i såväl konstruktionen som i implementeringen av läroplanen (Sundberg & Wahlström, 2012). Frågan om *hur* är dock mindre beforskad. I rekontextualiseringen till den nationella läroplansarenan och processen för att översätta kunskapstandards till lokala förhållanden har omtolkningar och specifika kontextualiseringar gjorts. Det finns flera viktiga frågor om effekter och konsekvenser kvar att utforska när det gäller hur läroplanen omsätts på skol- och klassrumsnivåer, inte minst när det gäller samstämmigheten av en sådan kunskapsorientering gentemot olika lokala

uttolkningar och förståelser av undervisningens mål, innehåll, organisering och bedömning bland pedagogiskt yrkesverksamma.

RESULTATSKILLNADER MELLAN SKOLOR OCH KLASSRUM

Frågan om en 'kunskapssegregation' och ökade resultatskillnader mellan skolor och klassrum i Sverige har fått aktualitet de senaste åren mot bakgrund av nya forskningsrön, men också utifrån statistik från internationella kunskapsmätningar (Hansen Yang & Gustafsson, 2019). Flera mätningar har kunnat påvisa att variationen i resultat mellan skolor och klasser har ökat de senaste decennierna sedan 1990-talet (Skolverket, 2019). PISA 2015 och 2018 rapporterade att betydelsen av familjens socioekonomiska bakgrund när det gäller resultat inom naturvetenskap och läsning har ökat sedan år 2000. På samma sätt har skillnader i skolprestationer mellan skolor också ökat (Hansen Yang & Gustafsson, 2019; Skolverket, 2019). Vi kan från dessa studier konstatera ett fastställt samband mellan socioekonomiska och kulturella faktorer (till exempel en bostadssegregering) och elevernas akademiska prestationer (Bunar & Ambrose, 2016). Vad som är mindre beforskat är de olika inre villkoren för undervisningen på skolor med högre respektive lägre kunskapsresultat, utöver organisatoriska faktorer som klassammansättning eller nivågrupperingar.

Nygård Larsson och Jakobsson (2019) konkluderar att Sverige var det land som under perioden 2000-2012 hade störst nedgång när det gällde att erbjuda en likvärdig skolgång för alla elever. Vidare analyser visar att skillnaderna mellan högpresterande elever och skolor respektive lågpresterande har ökat stadigt sedan 2000-talet (Nygård Larsson & Jakobsson, 2019). Svenska skolor har fått fler elever med bristande måluppfyllelse samtidigt som en mindre grupp elever högpresterande ytterligare förbättrat sina prestationer. Detta genererar en ökande mellanskolevariation, då också skolvalen förstärker sådana prestationsmönster. Likvärdighet i utbildning kan definieras som alla elevers lika tillgång till god utbildning och undervisningskvalitet samt i förhållande till skolans kompensatoriska uppdrag att verka utjämnande för elever med sämre förutsättningar till att nå läroplanens mål. Hansson och Gustafsson (2016) kallar det för en *pedagogisk segregation* när det mer precist är bristen på likvärdighet i utformning och förutsättningar för undervisning som avses. Detta gäller alltså förhållanden på skolnivå.

När det gäller ökade resultatskillnader mellan skolklasser finns det inget som talar för att den socioekonomiska sammansättningen mellan klasser och undervisningsgrupper inom skolor skulle ha förändrats över tid (Holmlund, 2016). En möjlig förklaring till en ökad resultatspridning mellan klasser skulle istället kunna vara att en "dold" nivågruppering och profilklasser blivit vanligare inom skolor. I en kunskapsöversikt som fyra olika forskargrupper genomförde åt Skolverket år 2009 studerades vad som påverkar resultaten i svensk

grundskola. Här påpekades att det kan finnas segregation på klassnivå inom skolor, eftersom har det varit vanligt att organisera klasser efter bostadsområde. Forskargrupperna menar också att kamrateffekter (att en elevs resultat påverkas av kamraters prestationer) sannolikt har betydande effekter på skolresultaten (Skolverket, 2009). Forskningen pekar på att elevers skolresultat påverkas av vilka andra elever som går i samma klass och samma skola (Skolverket, 2009; Yeung & Nguyen-Hoang, 2016). Med det menas att en elev tenderar att prestera bättre i en omgivning av andra ”högmotiverade/högpresterande” elever och sämre i en omgivning av ”lågmotiverade/lågpresterande” elever. Den verkar alltså både på klassnivå och skolnivå. Denna forskning har dock oftast utgått från pedagogiskt-psykologiska teorier om motivation, alternativt om kulturellt kapital i hemmen. Få studier har tidigare studerat huruvida det kan röra sig om hur undervisningens form och innehåll, inom ramen för olika läroplansmönster i olika skolor och klasser, kan vara kopplat till skolornas måluppfyllelse – något som även Reynolds et al. (2014) konstaterar i sin forskningsgenomgång.

Det finns en del statistik från år 2004 och framåt när det gäller meritvärden för klasser. I de studier från Skolverket som refererats ovan har variation mellan klasser eller undervisningsgrupper avseende elevers kunskapsresultat ingått som en mindre del. Resultaten visar på en ökning av denna variation över tid sedan början av 2000-talet och särskilt tydlig efter läroplansreformen 2011. I en studie från 2018 analyserades variationer mellan klasser utifrån elevernas betygsresultat. Mer specifikt kan betygsvariationen inom skolor, när det gäller elevers genomsnittliga meritvärde i årskurs 9, i ökande grad förklaras av betygsvariationen mellan klasser. Denna ökning ligger på ungefär 4 procentenheter: från cirka 8 procentenheter 2004 till 12 procentenheter 2016. Skolverket drar därför slutsatsen att det har skett en ökning av mellanklassvariationen under perioden 2004–2016 (Skolverket, 2018, s. 86).

I en annan av Skolverkets (Skolverket, 2006) undersökningar om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat finns utöver en kvantitativ undersökning också en fallstudie där sex skolor som avviker från det statistiska mönstret studeras. I de fallstudieskolor som har hög relativ måluppfyllelse framträder några faktorer som betydelsefulla för de goda resultaten: a) fokusering och kombinerad satsning på omsorg och kunskap, b) lärarna är motiverade, pådrivande, omhändertagande i förhållande till eleverna samt upprätthåller nära och förtroendefulla relationer som underlättar stödinsatser som är anpassade till eleverna, c) skolorna kännetecknas också av ”småskalighet”, antingen organisatoriskt eller genom ett begränsat antal elever eller båda. Andra betydelsefulla faktorer, dock inte lika framträdande, är; tydligt ledarskap, hur utvecklingsarbetet bedrivs, förtroendefulla relationer mellan skola och kommunal förvaltning samt i ett fall resurstilldelning. Resultaten från inte bara Skolverkets undersökningar, utan också en växande volym av forskningsrön pekar på att kvalitetsaspekter i undervisningen och olika

typer av innehållsliga (kamrat-)relationer ger viktiga förklaringar till resultat-skillnader, snarare än själva sammansättningen av klasser inom och mellan skolor (Yeung & Nguyen-Hoang, 2016). Det finns sammantaget anledning att tro att skillnader också kommer till uttryck i olika läroplansmönster, det vill säga hur läroplanen förstås och genomförs och hur olika typer av resurser används för att utföra undervisningsuppdraget i skilda kontexter och under olika villkor.

BEGREPPET LÄROPLANSKOHERENS OCH TIDIGARE KLASSRUMSRELATERAD LÄROPLANSFORSKNING

I studien som denna artikel baseras på riktas fokus framför allt mot två av nivåerna i den klassiska läroplansteorins indelningar: den programmatiska nivån, eller den faktiska läroplans- och styrningsnivån, och klassrumsnivån samt relationen mellan dessa båda nivåer. Det blir då centralt att undersöka undervisning som läroplanshändelser (jfr 'curriculum events') och att se på undervisningsinnehållet som en form av omsättning av läroplansstoff och läroplansuppgifter (jfr 'curriculum tasks', Doyle, 1992). Ett begrepp inom den läroplansteoretiska klassrumsforskningen som även använts i föreliggande undersökning för att göra urvalet av undervisningssekvenser är *tema* (jfr eng. 'task'). Tema definieras här som inkluderande hela eller delar av lektioner som kan innehålla flera olika moment på samma tema och tidsmässigt sträcker sig över olika lektioner². En central aspekt i hur en läroplan tolkas, transformeras och omsätts rör hur sådana temana väljs ut, struktureras och bedöms, och inte minst vilken kunskap som erbjuds och hur kunskapskedjor byggs i undervisningen över tid och över olika ämnen inom ramen för ett tema och utifrån de faktiska uppgifterna i undervisningen. Hur teman genomförs ger på detta sätt viktiga indikatorer på samstämmigheter i läroplanens olika element genom hur lärare uppfattar och relaterar läroplansmål och innehåll till den undervisade och bedömda läroplanen i klassrummet genom sina olika val, läroplansbetoningar och sätt att planera, organisera och prioritera i undervisningen.

Man kan här tala om olika former och grader av koherens i läroplanssystemet och ramverket som håller samman undervisningens mål-, innehålls- och bedömningsaspekter. Läroplanskoherens är ett begrepp som utvecklats på senare tid inom läroplansforskningen (se t.ex. Desimone, 2013; Timperley & Parr, 2005). Med begreppet avses styrkan och samstämmighet i kunskapsstrukturerna, det vill säga mellan syften och mål och en slags inre konsistens med arbetsformer och utvärdering/bedömning. Men det innefattar även en slags stabilitet i en sådan samstämmighet över tid och över olika yttre förändringar vad gäller till exempel personal, organisation eller bedömnings-system. Oates definierar läroplanskoherens (jfr 'curriculum coherence') som:

A characteristic of curriculum indicating the extent to which the curriculum aims and content, as well as textbooks, teaching methods, and assessment are all aligned and reinforce one another. Some research findings suggest that a high level of curriculum coherence is associated with high performing systems. (Oates, 2010, s. 36)

En stark läroplanskoherens innebär med andra ord en kumulativ logik, där element bygger vidare på tidigare. En svag koherens står för en ad hoc länkning av mål och syften, kunskaper som erbjuds och bedömningen av elevers lärande. Läroplanskoherens handlar alltså om en idémässig grund för lärandemål, arbetsformer, metoder och bedömningspraktiker över olika ämnen, lärare och klassrum på en skola (Shwartz et al., 2008). Flera studier har i tidigare forskning visat att just bristen på en koherens i läroplansgenomförande och läroplansimplementering varit en springande punkt för att läroplansreformer verkligen åstadkommit varaktiga förändringar i skolor och klassrum (Newmann et al., 2001). Finns det inte någon delad förståelse för läroplansintentioner och reformernas syften och mål blir också utfallet högst diversifierat eller uteblir helt (Sullanmaa et al., 2019). Forskare har dock påpekat att man inte bör blanda samman koherens med konsistens (Buchmann & Floden, 1992). Det senare anger en frånvaro av motstridigheter, emedan koherens både erkänner och räknar med spänningsförhållanden och konflikter och att forskningen intresserat sig för hur koherens kan byggas upp och vidmakthållas trots spänningar (Honig & Hatch, 2004).

I en undersökning av hur lärare år 6 omsatt läroplanen Lgr11 (Wahlström & Sundberg, 2015), konstaterades att den svenska läroplansreformen haft en betydande påverkan för lärare och deras läroplansarbete. Dock med tillägget att skillnaderna är stora mellan olika kommuner, lärarkategorier och ämnen. I mindre kommuner liksom i storstadskommuner har information och kollegialt samarbete kring implementering varit lägre. Alla implementeringsaktiviteter har heller inte värderats så högt av lärarna vad gäller relevans för den egna undervisningen, och tillgången till kollegiala och organiserade forum för att arbeta med läroplanen varierar stort. Majoriteten av lärarna i undersökningen (61 %) hänvisar till den egna skolan som den huvudsakliga implementeringsaktören, vilket kan förstås som att lokal skolkultur och dominerande bakgrundsforståelse har fått stort genomslag i implementeringsprocessen. Tvåtredjedelar av lärarna menar också att tolkningsutrymmet är betydande vad gäller kunskapskraven i de ämnen de undervisar i och sätter betyg i, trots de politiska intentionerna om tydlighet och enhetlighet i kravnivåer (Wahlström & Sundberg, 2015; SOU 2007:28; prop. 2008/09:87). Det indikerar att också de olika ämnenas undervisnings- och bedömnings-traditioner och kulturer har ett inflytande på den undervisade och bedömda läroplanen i klassrummet.

Ovanstående redovisning av tidigare forskning pekar på att läroplanskoherens kan vara ett viktigt begrepp för att utforska skillnader mellan skolor och klasser vad gäller den genomförda och undervisade läroplanen. Tre olika analytiska nivåer framstår här centrala utifrån vad tidigare forskning visat (Håkansson & Sundberg, 2018). *Den första ordningens läroplanskoherens* handlar om undervisningen i klassrummen. Den innebär att undervisningen kopplar klassrumsaktiviteter till elevernas föreställningsvärld och att undervisning och utvärdering stämmer överens med målen på ett begripligt sätt för lärare och elever – att det finns en reell koppling mellan hela läroplanen, övergripande mål, innehåll, krav och den undervisning eleverna möter. *Andra ordningens läroplanskoherens* rör samstämmigheten mellan skolans mål och pedagogik och det som sker i klassrummen. Forskningen har visat på betydelsen av att visioner om skolan sätter avtryck i lokala läroplaner och den praktiska pedagogiken på skolan. Läroplanskoherens innebär här att skolans pedagogiska idéer (lokala läroplan) och klassrumsaktiviteter hänger samman på ett begripligt sätt. Finns det till exempel ett kollegialt läroplansarbete som stärker en samsyn och intern koherens? Det innebär att de ska kunna gå att identifiera de centrala idéerna i olika lektionsplaneringar, kursplaner, teman, prov och examinationer med mera, det vill säga att skolans samlade arbete med läroplanen sätter avtryck hos lärare och i undervisningen. *Den tredje ordningen läroplanskoherens* innebär slutligen att det finns en överensstämmelse i styrkedjan från den praktiska undervisningskontexten i klassrummen, skolorna och huvudmannanivå, det vill säga finns det en ledning av läroplansarbetet som möjliggör en samsyn och koherens?

Trots att begreppet läroplanskoherens blivit uppmärksammat i den empiriska forskningen har emellertid få försök hittills gjorts för att urskilja olika aspekter i den genomförda läroplanen i olika skolor och klassrum. Distinktionen mellan tre olika ordningar eller nivåer av koherens kommer därför att utgöra en struktur för analyserna av empiriska läroplansmönster i de utvalda fallskolorna och för att besvara den första forskningsfrågan kring olika innehållsaspekter av läroplanskoherens i den undervisade läroplanen. I ett andra analyssteg, och för att besvara forskningsfråga två, kommer de identifierade delaspekterna av läroplansmönster i det empiriska materialet att sammanfattas i övergripande läroplansversioner, vilka indikerar de mer generella läroplansorienteringar, eller rekontextualiseringar, som utmärker processen av tolkningar och översättningar av de nationella läroplansintentionerna till de lokala förhållandena vid de olika skolorna.

METOD OCH DATAINSAMLING

Urval av fallskolor

Den genomförda studien är baserad på empiriskt material från fyra fallskolor och ingår inom ramen för forskningsprojektet, *Att utforska de svårjängade*

olikheterna (Vetenskapsrådet, 2018-2022). Urvalet av skolor har gjorts utifrån SIRIS-statistik och SALSA-databasen (Skolverket) för att identifiera hög- respektive lågpresterande skolor (5-årskriterium baserat på medelvärden av meritvärden tillämpat, inom den 75:e respektive den 25:e percentilen). Det är ett strategiskt urval av fallskolor som baseras på resultat, men också avseende geografi (närhet för att underlätta deltagande). I det andra steget av urvalet togs hänsyn till en variation avseende stads- och landsbygdsområden med skillnader i socioekonomisk och etnisk bakgrund i elevsammansättningen (baserat på SALSA-statistik). Även viss spridning mellan mindre och större kommuner/huvudmän eftersträvades (baserat på statistik från Sveriges Kommuner och Regioner, SKR).

Skola Söder

Skolans resultat ligger inom den 75-percentilen med medelmeritvärdet (236) över 5 år. Nästan hälften av föräldrarna (48 %) har eftergymnasial utbildning (SIRIS, för skolår 2018/19). Skolan är en kommunal F-9-skola med estetisk profil, belägen i centrum av en medelstor stad och har cirka 240 elever. Skolan har en gemensam pedagogisk plattform: estetiska lärprocesser som innefattar intellekt, känsla, teori och praktik. Med plattformen betonas att estetiska lärprocesser som innebär att människan själv skapar sin kunskap i sociala och kulturella sammanhang. Skolan arbetar målstyrt, inte läromedelstyrd, och har därför inga läxor. Skolan har ett 30-tal lärare och den undersökta klassen har 26 elever. Meritvärdena åk 9 (2017/2018) var 222 (meritvärdena när dessa elever gick åk 6 var 197) och gymnasiebehörigheten 95 % (ökning från 90 % efter införande av lovskola). Skolan arbetar med läsårsteman gemensamma för hela skolan (F-9). Alla elever och lärare deltar i integrerad undervisning som del av den estetiska profilen i ämnesövergripande arbetssätt.

Skola Norr

Skolans resultat ligger inom den 75-percentilen med medelmeritvärdet (250) över 5 år. Skolan är en attraktiv högstatusskola (F-9) med stort söktryck och har internationell profil med många elever från akademikerhem. Över hälften av eleverna har föräldrar med eftergymnasial utbildning (SIRIS, för skolår 2018/19). Klassen har 29 elever, varav ungefär hälften läser SvA (det vill säga cirka hälften av eleverna har ett annat modersmål än svenska, enligt SIRIS för skolår 2018/19). Skolan ligger belägen en bit utanför en mellanstor stad. Skolans internationella orientering ingår i en tydlig pedagogisk vision/idé som etablerats sedan ett tiotal år. Andel elever som uppnått samtliga kunskapskrav för åk 9 ligger klart över riksgenomsnittet.

Skola Öster

Skolans resultat ligger inom den 25-percentilen med medelmeritvärdet på (198) på 5 år, baserat på betygen i åk 9. Klassen har 25 elever, varav majoriteten har svenska som modersmål. Skolan är belägen i glesbygd med lantbruk och små- och medelstora industrier samt en stor bruksindustri, och har ca 260 elever årskurs 7-9. Historiskt sett är skola Öster en centralskola och under lång tid var det den enda högstadieskolan i kommunen. Skolan har ingen särskild pedagogisk profil. Färre än hälften av eleverna har utländsk bakgrund (SIRIS, för skolår 2018/19). Drygt två av fem elever har föräldrar med eftergymnasial utbildning (SIRIS, för skolår 2018/19). Andel elever som uppnått samtliga kunskapskrav för åk 9 ligger under riksgenomsnittet.

Skola Väster

Skolans resultat ligger inom den 25-percentilen med medelmeritvärdet på (166) på 5 år, baserat på betygen i åk 9. Klassen har 18 elever. En majoritet av dessa har ett annat första språk än svenska. Klassen har två elever med enbart svenskspråkig bakgrund samt en nyanländ elev. Skolan har ca 360 elever från årkurs 4 till 9 och ligger belägen i utkanten av en storstadsregion, förort, med högt socioekonomiskt index (försämrade livsvillkor). Läsåret 2018/19 nådde 35,8 % av eleverna kunskapskraven i samtliga ämnen i åk 9. Lärare arbetar i arbetslag och i nära samarbete med elevhälsovården med individuell uppföljning av eleverna. Andelen föräldrar med eftergymnasial utbildning ligger klart under riksgenomsnittet (SIRIS, för skolår 2018/19).

Intervjuer

Föreliggande undersökning ingår i ett större forskningsprojekt kring likvärdighet och undervisning. I den aktuella delstudien har analyserna primärt byggts på genomförda intervjuer med rektorer och lärare (lärar- och elevintervjuer, $n = 37$, rektorsintervjuer, $n = 4$) samt lokala läroplansdokument ($n = 35$). Varje intervju varade mellan 30-45 minuter. Dessa spelades in, avlyssnades och transkriberades. De semistrukturerade intervjuerna vägledades av en intervjuguide, ordnad tematiskt utifrån tre huvudområden i) innehållet och dess koppling till ett kunskapsinnehåll i läroplanen, ii) form och undervisningsrepertoarer, iii) samspel och delaktighet. Analysen av det empiriska materialet genomfördes i tre steg. Först studerades det transkriberade materialet explorativt, iterativt och oberoende av var och en av forskarna vid respektive fallskola. Därefter identifierades och jämfördes de preliminära innehållslika läroplansmönster mellan de fyra fallskolorna i form av kategorier som vuxit fram men också variationer kopplat till de tre tematiska huvudområdena ovan. Slutligen analyserades identifierade läroplansmönster i ljuset av studiens teoretiska ramverk för att synliggöra olika aspekter av läroplanskoherens.

Analyserna har särskilt uppmärksammat rektorers och lärares läroplansbeslut kring planering, genomförande och utvärdering av dessa teman i undervisningen. Just teman är viktiga eftersom de indikerar lärarnas läroplansagens genom urval, betoningar, prioriteringarna av undervisningsinnehåll i förhållande till olika aspekter av läroplansramverket, ramfaktorer, yrkeserfarenhet, elevernas behov et cetera. Intervjuerna har genomförts som 'stimulated recall'-intervjuer med lärare och med fokusgrupper av elever, som regel varannan gång efter det att lektioner filmats (n = 37). Här har uppföljande frågor kunnat ställas kring lektionens syfte, innehåll, arbetsformer, bedömningssituationer et cetera. Klassrumsstudierna har dessutom åtföljts av datainsamling om varje skola, innefattande läroplansdokument så som riktlinjer, scheman, arbetsplaner, planeringar, prov, uppföljningar et cetera på skolnivå (n = 35) och avslutats med en intervju med rektor (n = 4) i syftet att följa upp hur en nationell läroplan antas och översätts i undervisningen givet olika lokala förutsättningar.

Videoobservationer i klassrum

Det empiriska materialet har dessutom utgjorts av videoobservationer av lektioner, totalt 16 vid varje skola utspridda över ett läsår (n = 64). I föreliggande undersökning kring läroplansmönster har de emellertid haft en sekundär, underordnad och endast validerande roll i analyserna, det vill säga för att pröva analysernas giltighet och hållbarhet (se även nedanstående rubrik). Observationerna har följt en klass och undervisningen i ämnet svenska och de naturvetenskapliga ämnena årskurs 8 i de fyra fallskolorna. Datainsamlingsperioden har varit ett läsår för att kunna fånga in längre serier av lektioner. Urvalet av lektioner har varit teman (jfr 'curriculum tasks'), vilket representerar en längre sekvens av lektioner som förenas med samma innehållsliga tema. Inom varje tema analyseras lektionerna i början, mitten och slutet som olika kategorier, eftersom tidigare klassrumsforskning har visat att kommunikationsmönstret och student- och lärarakтивiteterna förändras beroende på vilken fas av uppgiften de faktiskt är i (Wahlström & Sundberg, 2018). Baserat på det föreskrivna innehållet i läroplanen/kursplanen, författar lärarna teman och läroplanuppgifter som vanligtvis överskrider enskilda ämnen och sträcker sig över en tidsperiod (exempelvis kraft och rörelse, försurning, elektricitet, värme i NO och poesi, nyheter, fakta och fiktion och musikvideo i Svenska).

Kodning av läroplansmönster

Kodningen av video-observationerna har följt ett kodningsschema för att möjliggöra kvalitativa jämförelser mellan de fyra fallstudierna. Syftet har emellertid inte i föreliggande undersökning varit att systematiskt jämföra fallstudierna med varandra utifrån ett antal fördefinierade kodningskategorier, utan explorativt undersöka mönster av olika läroplanselement i olika skol-

kontexter. Här har särskilt innehållsfrågor och undervisningens organisering stått i fokus (se Wahlström, 2019). Frågan vilken kunskap som erbjuds eleverna i undervisningen har varit en överordnad fråga. Denna har kodats bland annat som olika kunskapsformer i termer ämneskunskap, praktisk erfarenhetsrelaterad kunskap (Deng & Luke, 2008), men också i termer av fasta ämneskunskaper eller mer generiska kompetenser. Vidare har olika kunskaps-emfaser i undervisningen studerats utifrån huruvida det är inåtvänd ämneskunskap som prioriteras (fakta och begrepp enligt en ämnestradition) eller utåtvänd kunskapsorientering där kunskaperna länkas till elevers egna erfarenheter och olika aktuella samhällsfrågor. Som en tredje huvudkategori i kodningen har kunskapsinnehållet i undervisningen relaterats till olika dominerande mönster av arbetssätt i undervisningen (rote, recitation, dialog, helklassdiskussioner et cetera, se Wahlström, 2019)³. Sammantaget har analyserna identifierat olika läroplansmönster (forskningsfråga 1) i fallskolorna. I ett andra analyssteg har kodningen möjliggjort en identifiering av mer generella läroplansversioner i rekontextualiseringen av läroplanen (forskningsfråga 2).

Urval av empiriska utsagor

Det empiriska materialet i föreliggande studie är omfattande och ger ett nyanserat underlag av olika läroplansmönster som inte på något enkelt sätt kan jämföras mellan de olika fallskolorna. Det går till exempel inte att säga att en skola endast har en orientering mot fasta ämneskunskaper. Däremot kan det finnas övergripande mönster kring hur lärare formulerar mål för lektioner, organiserar olika undervisningsmoment och bedömer de samma som huvudsakligen utgår från till exempel inåtvänd ämneskunskaper. I resultatredovisningen kommer särskilt framträdande aspekter att exemplifieras med olika typer av empiriska underlag, främst lokala läroplansdokument, rektorsintervjuer och lärarintervjuer. Elevintervjuer och klassrumsobservationer har av utrymmesmässiga skäl inte tagits med i denna artikel. Dessa underlag har framför allt fungerat som bakgrundsmaterial i de föreliggande analyserna och haft en validerande funktion. Det betyder att detta underlag använts för att underbygga alternativt ompröva de empiriska analyserna. Det överordnade syftet med studien är som sagt inte att systematiskt jämföra de olika fallen utifrån ett givet ramverk, eller att försöka göra full rättvisa åt varje fallskola, utan att identifiera vissa generella läroplansmönster och belysa olika aspekter av läroplanskoherens som sammantaget visar sig i det empiriska materialet.

RESULTAT

I första steget av de empiriska analyserna har olika aspekter av läroplanskoherens undersökts. Sex delaspekter kunde urskiljas i samtliga fall, samtidigt som de också pekade ut vissa skillnader mellan de hög- respektive låg-

presterande skolorna. Utfallsrummet rymmer således sex delaspekter av läroplanskoherens på de tre olika nivåerna som kunnat identifieras i samtliga fyra fallskolor. Samtidigt finns det också vissa innehållsliga skillnader mellan hög- respektive lågpresterande skolkontexter i till exempel avseende styrkan av koherens i de olika aspekterna. Redovisningen börjar på huvudmannanivå, för att sedan behandla skol- respektive klassrumsnivå.

Tredje ordningens läroplanskoherens – huvudman-skolnivå

Det finns en variation bland de fyra fallskolorna när det gäller lokala läroplansmönster mellan skolnivå och huvudmannanivå. I intervjuerna från fallskolorna Öster och Väster ger informanterna få, om några, referenser till huvudman i arbetet med läroplanen och måluppfyllelsen. Det är då fråga om ramfaktorer, särskilt ekonomiska resurser som styrande för arbetet. Läroplanen är i liten utsträckning en referenspunkt för den vertikala styrningen och ledningsarbetet mellan nivåerna. Det är vidare påtagligt olika bilder av läroplansimplementeringen från rektor, lärare och elever som visar sig. Det lokala läroplansarbetet framstår uppdelat, där rektor och lärare främst uppfattar sig som tillämpare och genomförare av ett uppdrag, där ramarna är satta av överordnade styrningsnivåer. Rektorn på skola Väst, menar att fokus måste ligga på att uppnå resultat och framför allt att få fler att nå gymnasiebehörighet, att få så många som möjligt över tröskeln:

Alltså, det finns många sådana bitar. Men fortfarande ha det här att det är fokus på kunskap. Och att hela tiden, man väger ju egentligen mellan. Ibland så kanske det är så att nu får man sätt stopp och pausa för att prata om, hur ska vi ha det i klassrummet? Eller, hur ska vi ha det på skolan? Men fortfarande att vi gör det här därför att vi ska kunna lära oss. För vi vet ju att kommer eleverna in på gymnasiet så är sannolikheten att de klarar sig och får en plats i vårt samhälle betydligt större. (rektor, skola Väst)

När det gäller den tredje ordningens koherens är arbetet inriktat mot skolans resultat, snarare än mot att utveckla en samsyn kring mål, prioriteringar och hur en delad förståelse för uppdraget och hur läroplansintentioner ska förstås och omsättas på olika nivåer:

För det är ju lagkrav så att det här behöver vi bli bättre på kollektivt, det räcker inte att vi har några stycken som springer längst fram. Alla måste med på båten. Så det påverkar. Och det är klart att Skolinspektionen påverkar. (rektor, skola Väst)

Denna aspekt av läroplanskoherens som rektorn här beskriver, skulle kunna kallas för en *vertikal läroplanskoherens*, eller styrnings-koherens kring uppdraget på olika lokala styrningsnivåer. Rektor för Skola Väst är ger uttryck för att

brister härvidlag ger en ryckighet där skolan får anpassa sig till olika externa aktörer och förväntningar. Skillnaden gällande denna vertikala läroplanskoherens är markant när det gäller de två högpresterande skolorna, Norr och Söder i förhållande till de två andra. Skola Norr ger uttryck för en hög koherens, ett införlivande av läroplansramverket i lokalt läroplansarbete och ett aktivt arbete för att uppnå samstämmighet mellan ledning, rektorer, lärare och elever. Rektorn menar att faktorer bakom deras höga måluppfyllelse ligger i en kontroll, stabilitet och konsistens, när det gäller ledning, personal, elever et cetera. En tydlig pedagogisk vision och idé om hur uppdraget ska omsättas måste vara förankrad i alla led, menar rektorn:

... ämnesansvariga för de olika ämneslagen arbetar med att alla ämnesrelaterade aspekter (syfte, centralt innehåll, kunskapskrav, prov, böcker et cetera) tillgodoses i lärarnas undervisning. Alla ämnesansvariga kontrolleras och samordnas sedan via en s.k. ”akademisk ledare” som i sin tur kontrolleras av rektorn. (rektor, skola Norr)

Även i skola Söder pågår ett sådant aktivt läroplansarbete med att omsätta läroplansintentionerna baserat på olika lokala villkor och förutsättningar och där ledningen framhåller vikten av att läroplanen också måste bli en del av ledningens och lärarnas pedagogiska grundsyn. Här är dock kontrollen inte lika framträdande. Det handlar på skola Söder i högre grad om att uppnå en slags *substantiell läroplanskoherens*, att väga samman olika synsätt på läroplanen, kunskaper, undervisning och lärande och successivt utveckla en samsyn så att de hänger ihop, enligt läraren i Svenska:

Förmågorna och det centrala innehållet är inga problem, men kunskapskraven är helt katastrof ... Inom språk är vissa saker där omöjliga att bedöma ... Det finns en massa konflikter i läroplanen som vi måste hitta ett sätt att hantera helt enkelt. (lärare, Sv, skola Söder)

Detta arbete ges prioritet av såväl huvudman som skolans ledning enligt läraren. Och många skolkonferenser har ägnats åt skolans särskilda profil och läroplanstolkningar så att lärarna tolkat kraven på ett likartat sätt. Motsvarande läroplansmönster har inte återfunnits i Skola Öst och Väst, där ledningen av läroplansarbetet är betydligt mer sporadisk mellan huvudman och skola.

Andra ordningens läroplanskoherens – skolnivå

Den andra ordningens koherens avser samstämmighet i läroplansmönster på skolnivå. Det handlar bland annat om det finns en delad pedagogisk idé och samstämmighet i kunskapssyn mellan ledning och olika lärarkategorier i det dagliga arbetet med att omsätta läroplansuppdraget i faktisk verksamhet och

undervisning. En sådan koherens visar sig genom en helhetssyn på läroplanen och det lokala läroplansarbetet, som understöds av dels en infrastruktur för kollegiala samarbeten och en systematik kring planering och uppföljning av undervisning och dels av en kultur av delande och utveckling (Tikkanen et al., 2019).

Såväl lokala läroplansdokument, rektors- och lärarintervjuer visar på en betydande variation mellan fallskolorna när det gäller, vad som skulle kunna benämnas för en kunskapsmässig, eller en *konceptuell koherens* såväl som när det gäller samverkan över olika ämnesgränser. På fallskola Öster är de identifierade läroplansmönstren betydligt glesare och tunnare, det vill säga inte lika omfattande och djupgående delad samsyn mellan lärare på skolan. Det yttrar sig bland annat i synen på läroplanen som tvådelad, där den första allmänna delen är något som är en fastslagen utgångspunkt (och inte behöver diskuteras vidare) och den andra delen (kursplanerna) som något som ska 'checkas av':

Värdegrunden är basen för skolan, mitt uppdrag, oavsett roll. Viktigt att alla har detta i fokus, även vid nyanställningar. Man ska vara en god pedagog och då är värdegrunden i fokus. Andra delen av läroplanen är mer något som man "checkar av" och tittar på, har man fått med allt i planering av arbetsområden. (rektor, skola Öster)

Citatet ovan indikerar en svagare koppling mellan läroplansarbetet på skolan och lärares omsatta eller undervisade läroplan i klassrummet. Lärarna förutsätts i hög grad på egen hand läsa, tolka och omsätta läroplanens intentioner.

Rektor, skola Öster: ... en oerhörd frihet som lärare att planera och ta in vad man vill så länge det finns inom ramarna. Förutsätter att lärarna gör det, men i kompetensutveckling har vi upptäckt att vi inte är jättebra att avsluta lektioner. Behöver träna på detta på vår skola att våga gå utanför trygghetszonen. Våga bemöta tonåringarnas frågor om varför man ska lära sig något – lärare måste våga bemöta de frågorna. Det behöver vi jobba mer kring. Man behöver ta in det som är nu och kopplar det till gårdagen så att eleverna ser samband igår, idag och framåt. Det handlar om trygghet i sin lärarroll och ledarskapet – då jobbar man nog mer med att försöka göra det intressant.

I: Påverkar läroplanen vilka områden du som rektor lägger vikt vid i din styrning av skolan?

Rektor, skola Öster: Studiedagar och lite sånt där. Så man får in de där bitarna. Nationella prov styr, styr egentligen året och mycket planering, hur man ska ha hunnit med en viss del för att kunna utföra de nationella proven.

Rektorn, i citatet ovan, menar att det är externa styrmedel som nationella prov som styr lärarens undervisning, snarare än det inre läroplansarbetet. Det indikerar att det rör sig om resultatstyrning, mer än målstyrning. I fallskola Söder syns emellertid ett annat läroplansmönster. Skolan har sedan den etablerades i början av 2000-talet utvecklat en ”pedagogisk plattform” där en gemensam kunskapssyn och pedagogisk idé kontinuerligt utvecklas för att skapa en slags helhet i verksamheten och i det lokala läroplansarbetet.

Kommunikation ... det är 80 %, att samla oss ... vi har 10-15 planer som visar vilka vi är ... vi läser dem tillsammans ... vi läser och diskuterar ... är vi här nu ... nej, vi har gått i denna riktningen ...

Vi arbetar utan lärobok och satsat på att arbeta med läroplanen och granskar varandras ämnen och arbeta ämnesövergripande ... vi måste det för att nå målen. Vi har också en kursmall för ämnessamverkan på skolan.

Hur får jag med till exempel elevdemokrati et cetera ... hur ska vi mäta och utvärdera detta? Et cetera ... en checklista för läroplanens olika delar ...

Den har utvecklats över tid ... till exempel omvärldsbevakning och diskrimineringsaspekter ... den är under ständig utveckling ... men inget tvång ... den är en roligare variant av LPP, bara ett internt arbetsdokument ... (rektor, skola Söder)

Det läroplansmönster som kan identifieras på fallskolan Söder innefattar även en *horisontell läroplanskoherens* av samband och relationer mellan och över ämnesgränser som uppfattas på olika sätt länkas till ett gemensamt läroplansuppdrag på skolan. De olika ämnestraditionerna ses alltså inte som helt separata, utan är kopplade till skolans läroplansarbete, som uttryck av rektorn på följande sätt:

Det rimmar dåligt med timplan om man ska arbeta ämnesövergripande ... man får göra ett fejkschema för att visa att de fått sina ämnestimmar, men vårt faktiska schema är ämnesintegrerat ... det är system som krockar. (rektor, skola Söder)

Läraren i NO på skola Söder ger också exempel på hur skolan skapat ett ämne, Livskunskap, för att arbeta med läroplansmål som skär igenom flera olika ämnen, till exempel kring temat sex- och samlevnad som samplaneras av flera olika ämneslärare:

Nej, vi har ju också livskunskap här på skolan, så det återkommer i många olika ämnen ... hela tiden ... (lärare, NO, skola Söder)

Första ordningens läroplanskoherens – klassrumsnivå

Den första ordningens koherens adresserar klassrumsnivån av den omsatta läroplanen. Det kan till exempel handla om att det gemensamma planerade temat som grundats i ett lokalt läroplansarbete också omsätts i undervisningens praktik, det vill säga en gemensam planering för flera klassrum och ämnen över tid. Finns det en uttalad tanke och intention med att bygga samman helheter mellan ämnen och över tid för eleverna eller blir det upp till eleven att skapa sådana helheter?

Läroplansmönstrena på skola Norr och Söder kännetecknas av en integrativ ansats till undervisning och lärande, där särskilt samtal används för att kumulativt bygga upp kunskapskedjor som följer normer för resonemang, argumentation och erfarenhetsutbyte. Samtalen har även stor betydelse för attityder och sociala relationer, enligt lärarna. Av stor betydelse är också att undervisningen bygger på tidigare erfarenheter och lärande hos enskilda, inklusive kulturella erfarenheter hos olika elevgrupper, menar lärare i både svenska och NO. Kunskapsformerna ses alltså som att de ömsesidigt förstärker lärandet. De olika epistemiska dimensionerna av att inte bara till exempel genomföra en laboration, utan också att förstå den och att kunna reflektera kring den, förstärker varandra.

Denna aspekt av första ordningens läroplanskoherens i undervisningen kan kallas för en *longitudinell läroplanskoherens*. Med detta avses då hurvida eleven erbjuds en successiv kunskapsfördjupning över tid, där undervisningen och lärandet leder till ett *utvidgat deltagande* för eleverna i kunskapspraktiken. Detta innebär till exempel att eleverna successivt går från enklare kunskapsformer som referering och memorering, mot mer kvalificerade kunskapsformer som till exempel analyser, syntetiseringar och omdefinieringar. I fallskola Norr finns en etablerad kultur och arbetssätt kring fortlöpande diagnostiska prov i de lägre åldrarna:

Vi har fortsatta diagnostiska prov för att hitta de barnen som behöver hjälp tidigt. Vi analyserar dem, och sparar i ett excelark. Alla elever jämförs med varandra och med tidigare år. Så man har en måttstock. Att förstå resultatet. ... Vi jämför resultat över tid inom samma grupp. Så vi tar deras prov i årskurs 4, september, oktober jämför vi med hur samma elever presterar i årskurs 6, två år senare. Vid samma tidpunkt på året. Och vi jämför alla elever i våran skola med alla elever i [huvudmannens] skola bland årskurs 6. ... Så vi jobbar väldigt, väldigt mycket med att samla in och analysera data. (rektor, skola Norr)

Mönstren avviker från hur läroplansmålen följs upp i skola Väst och Öst. Här finns vissa kontrollstationer med tester, men de handlar primärt om att få syn på vilka elever/elevgrupper som behöver särskilt stöd, utanför klassrummet. Ett tvålärarsystem med halvgrupper finns etablerat på skola Öst och en

princip om fysisk inkludering i samma klass finns etablerad. Undervisningsobservationerna visar på att den stora variationen av förkunskaper leder till mycket eget arbete med individuell hjälp från lärare kring relativt isolerad färdighetsträning (svenska). Läraren i Fysik vid skola Öster menar att inte minst nationella prov innebär en stark innehållslig styrning:

Jag försöker blanda lite. Jag får lite inspiration av Skolverkets material ibland, av Skolverkets nationella prov, sen mycket som är i ropet med formativ bedömning. (lärare, skola Öst)

Tempot i undervisningen styrs av att hinna med så mycket som möjligt av det centrala innehållet för att nå kunskapskraven. Läraren i svenska vid skola Väst, uttrycker svårigheterna med att arbeta med en lärandeprogression över tid, fokus blir en slags miniminivå i undervisningen för att få över så många av eleverna som möjligt på en godkänd nivå.

Lärare, svenska, skola Väst: Jag har ju genomgångar i helklass och jag ber dem som är lite snabba att ”vänta lite nu så att alla hinner tänka” innan man börjar svara och så vill jag se många händer i luften innan någon får svara. Men det är ju ändå, de som är allra svagast kommer ju inte till sin rätt i helklass.

I: Och inte de som ligger längst fram heller då?

Lärare, svenska, skola Väst: Nä, inte de heller och dem är det väldigt lite fokus på, på den här skolan. Det är mycket fokus på det här med U och G.

Ett genomgående mönster bland lärarna i skola Norr och Söder, å andra sidan, är att undervisningen oftast innehåller en kommunicerad syftes- och målrelatering som försöker bidra till en kunskapsmässig helhet och samtidigt bli relevant för eleverna, en slags *kontextuell koherens*. Läraren på Södra skolan försöker integrera ämneskunskaper med icke-kognitiva mål som problemlösning och ett analytiskt förhållningssätt i rapportskrivandet inom NO-ämnena.

Vi går igenom vad målen för det nya temat är och hur eleverna ser på ämnet. Sedan följer jag upp, dels vad det är för centralt innehåll, vilka de viktiga begreppen är och hur det kommer att bedömas ... till exempel vad innebär det att lära sig ett väl utvecklat resonemang inom området. (lärare, NO, skola Söder)

Undervisningen i naturvetenskap på skola Norr uppvisar flera av sådana integrerande inslag. Här styr läraren interaktionen utifrån både rote och recitation kring centrala begrepp och procedurer, men också av smågruppsarbeten med

nya konstellationer för varje gång, illustrativa exempel och reflekterande texter kring experimentet. Undervisningen kännetecknas av en vid och varierad undervisningsrepertoar, som på så sätt premierar en diskursiv rörlighet hos eleverna. Läroplansmönstret inkluderar överföring av ämneskunskaper (särskilt de viktigaste begreppen) utifrån en essentialistisk kunskapsgrund, men också av former där studieteknik, personliga förmågor och ansträngningar följs och uppmuntras. NO-läraren i skola Norr talar om att ”eleverna ska få vara forskare” och experimentera för att förstå olika samband, det vill säga en rekontextualisering av ämnesinnehållet i konkreta lärandeuppgifter.

De procedurala och instrumentella momenten är framträdande i undervisningen på skola Väst och Öst, men då åtskilda från ämnesfördjupningen. Det handlar om att korrekt kunna gå igenom en laboration, kunna dokumentera i en laborationsrapport et cetera. I svenskämnet handlar det om genomföra en källkritisk granskning i olika genrer, texttyper et cetera. I lektionsobservationerna framträder separata kunskapsformer som inte integreras – att göra en laboration, men inte i samma utsträckning krav på att förstå eller kunna motivera tillvägagångssättet. Observationerna domineras av rote i kombination av individuellt arbete (skola Väst har 22 % i jämförelse med skola Söder, 2,5 %). Fokus här ligger i hög grad på grundläggande ämnesinnehåll utifrån föreskrivet centralt innehåll och kunskapskrav, där det handlar om att få så många som möjligt över tröskeln. Undervisningen innehåller färre inslag av gemensamma genomgångar av vilka mål som ska uppnås och hur arbetet kommer att läggas upp (processkvaliteter). Det blir mer fokus på att hinna med och täcka in så mycket av det centrala innehållet som möjligt:

Ja, det känns ju inte så lätt att hinna med allting. Det är ju det centrala innehållet man ska hinna bocka av och så slänger man in. (lärare, svenska, skola Väst)

Ett annat sätt att uttrycka en lägre grad av den kontextuella läroplanskoherensen är att läroplansstyrningen kring det som sker i undervisningen är mer begränsad i undervisningen i skola Öst och Väst. Den omsatta eller undervisade läroplanen har en svagare koppling till en planerad undervisning så att helheter för eleverna kan skapas över tid:

Jag känner att vid samplanering med elever så är de ganska ointresserade. De tycker att vi ska göra det vi måste göra. Visst är det olika beroende på elevgrupp, men också pedagogen. (rektor, skola Öst)

Tabell 2. Sammanfattande resultat avseende läroplansmönster

Typ av läroplanskoherens:	Innebörd:	Avser styrkan på sammanlänkning mellan:	Läroplansmönster i fallstudierna:
<i>3:e ordningen</i>			
Vertikal (styrnings- och ledningskoherens)	Relativ samstämmighet mellan nivåer och aktörer i läroplanssystemet – 'sammankopplat system'	Lokala tolkningar och tillämpningar av nationell läroplan – gemensam riktning	Läroplansintentioner: Huruvida läroplanen är en central eller perifer referenspunkt med förankring på olika styrnivåer
Substantiell	Relativ samstämmighet mellan och inom olika lokala styrdokument kring kunskap, undervisning och lärande	Samstämmighet mellan nationella, huvudmanna-, skol- och klassrum i läroplanstolkningar	Läroplanstolkning: En sammanhållen alternativt fragmentarisk kunskapssyn mellan ämnen och lärargrupper olika klassrum
<i>2:a ordningen</i>			
Konceptuell	Kunskapskedjor som länkas samman och olika kunskapsformer som kompletterar varandra	Läroplansteman ('curriculum tasks') infogas i en helhet och i en tänkt progression för en balanserad läroplan	Kunskapsmässig helhet: Kunskaper och kunskapsformer integreras alternativt länkas inte till en kommunicerad lokal läroplan
Horisontell	Samlad läroplanssyn med samband och relationer mellan och över skolämnena	Kunskapssyn och ämnestraditioner	Ämnessamverkan: Olika ämnen samverkar alternativt länkas inte samman till gemensamt läroplansuppdrag
<i>1:a ordningen</i>			
Longitudinell	Lärandepression hos eleven i olika ämnen över tid, succesivt svårare och högre kunskapskrav	Fördjupat lärande, ökad svårighetsgrad och därtill avpassad bedömning	Lärandepression: Bedömningen av elevers måluppfyllelse ingår i en genomtänkt lärandepression över tid, alternativt disparata summativa kontroller

Kontextuell	Den undervisade läroplanen länkas (anpassas) till elevers livsvärldar	Kunskapernas relevans betonas och en aktiv rekontextualisering görs	Relevans: Kunskaper görs relevanta i och utanför en skolkontext
-------------	---	---	---

LÄROPLANSVERSIONER I FALLSTUDIERNÄ

I det andra analyssteget har de empiriska läroplansmönstrena analyserats utifrån vilka olika läroplansversioner som kan urskiljas. Med läroplansversioner avses här de generella läroplanstolkningar och rekontextualiseringar som sammantaget kännetecknar hur läroplanen omsatts i undervisningspraktiker på respektive skola. Även om en rad olikheter identifierats i de lika fallstudierna när det gäller läroplanskoherensen, finns det även likheter över de olika fallstudierna. I det första analyssteget framgick tydliga likheter och skillnader mellan hög- respektive lågpresterande skolor och klassrum avseende dominerande läroplansmönster. Emedan högpresterande skolor och klassrum kännetecknades genomgående av en hög läroplanskoherens med en slags kumulativ logik, så kännetecknades de lågpresterande av en mer ad-hocdriven läroplan med brister i länknings mellan mål och syften, undervisningsformer, kunskapsemfas och bedömningspraktiker. De förstnämnda kan beskrivas som en *mål- och processdriven läroplanversion* och de sistnämnda som en mer *aktivitets- och resultatdriven läroplanversion*.

Den förstnämnda läroplansversionen, den *mål- och processdrivna läroplanen*, kännetecknas av att vara mer integrativ och sammanhållen. Denna version är vanligare i de högpresterande klassrummen och skolorna som studerats, även om det finns inslag av den i samtliga fallskolor. Avseende tredje ordningens koherens så finns det en samstämmighet mellan de olika styrningsnivåerna när det gäller läroplansuppdraget, vilket indikerar en läroplanskompetens eller kapacitet för att arbeta aktivt med läroplansmålen och att det pågår ett kontinuerligt arbete för att nå samsyn kring hur läroplansintentionerna ska förstås och omsättas i verksamheten. Rektorena ger uttryck för ett gemensamt arbete att bygga en infrastruktur, prioritera resurser och leda läroplansuppdraget och att detta sätter avtryck i skolans pedagogiska visioner och arbetssätt (jfr eng. 'sense-making'), det vill säga ett delat ägarskap till läroplanen (Håkansson & Sundberg, 2018).

Vidare betonas i denna läroplansversion vikten och värdet av helheter i mål, innehåll och bedömning och sammanhållna kunskapskedjor i undervisningen. Det kommer till uttryck i att lärare betonar en integrering av ämneskunskaper och icke-kognitiva mål som problemlösning, rapport-skrivande, analytiskt förhållningssätt et cetera. Processen är lika viktig som själva produkterna som ska bedömas (examinationer, prov, arbeten et cetera).

Den *kumulativa dimensionen*, handlar om att lärare och elever bygger på sina egna och varandras idéer och länkar samman dem till sammanhängande tankelinjer och fördjupande lärandeprogression. Nygård Larsson och Jakobsson (2017) kallar det för en undervisning som främjar en “diskursiv rörlighet” som särskilt är framträdande i högpresterande klassrum. För att underlätta meningsfullt lärande och långtidseffekter betonas vikten av ett *sammanhållet innehåll*, det vill säga att innehållet i undervisningen förklaras tydligt och senare utvecklas på lämpligt sätt utifrån dess unika struktur och samband. Undervisningen i de olika ämnena präglas av en innehållslig struktur, där alla delar av undervisningen är strukturerad och orienterad i riktning mot lärande. Lärare kan till exempel förbereda eleverna för lärande genom att inledningsvis strukturera målen och innehållet samt klargöra förväntade resultat liksom olika strategier för lärande. Kommunikationen i klassrummet uppvisar fler inslag av ett reflekterande samtalsklimat, där frågeställningar planeras för att engagera eleverna i sammanhängande samtal, strukturerade kring lärandeinnehållets bärande idéer och principer.

En andra läroplansversion kan benämnas en mer *aktivitets- och resultatdriven läroplan*. Denna är mer frekvent representerad i de lägre presterande klassrummen där läroplansmönstren är mer disparata och glesare mellan de olika nivåer och aktörerna. Denna läroplansversion kännetecknas av regelföljande och försök till anpassning i förhållande till yttre förväntningar och krav, snarare än till läroplansmålen. Målen uppfattas externa och verksamheten inriktas primärt på att tillämpa dem utifrån befintliga villkor och ramar. Avseende läroplanskoherens av tredje ordningen ger fallstudierna exempel på löst kopplade system, där de olika sub-systemen (huvudman, skolledning, lärare) arbetar relativt oberoende av varandra, utan delade målbilder för undervisningen. Läroplansmönstren visar på färre kopplingar mellan mål, innehåll och bedömningsformer. Lärare uttrycker att det gäller ”att hinna med kursen” och få med så mycket centralt innehåll som möjligt. Den longitudinella koherensen över tid och en successiv lärandeprogression begränsas därmed. Det är en mer teknisk och instrumentell tillämpning av läroplanen där fasta krav och steg är framträdande tillsammans med olika kontrollstationer. Vad fallstudierna också visat är att de lågpresterande klassrummen rymmer mindre av varierade undervisningsformer och mindre av stödjande klassrumsklimat för elevernas deltagande och engagemang i uppgifter. Fokus riktas mot aktiviteter (avprickning) för att få elever på gränsen att komma över tröskeln till godkänt betyg.

DISKUSSION

I denna studie har fokus riktats mot den omsatta läroplanen i skolor och klassrum med stora skillnader i förutsättningar när det gäller att realisera läroplanen. Olika läroplansmönster har identifierats när det gäller hur kunskaps-

strukturer byggs upp i undervisningen i de fyra fallskolorna, varav vissa tydligt framstår relaterade till skolornas resultat. Ett sätt att begreppsliggöra detta är med hjälp av det läroplansteoretiska begreppet läroplanskoherens, vars innehåll artikeln försökt bidra till att utveckla. En hög läroplanskoherens, visar resultaten, yttrar sig i undervisningen som (i) välorganiserad och styrd av ett klart syfte och mål, med uppbackning på olika nivåer (ii) har en innehållslig sammanlänkning av kunskaper med få gap innehållsligt eller med få överlappningar och onödiga repetitioner (iii) sammankopplar med en inre och uttryckt logik när det gäller kunskaperna och innehållet i undervisningen över lektioner, teman, ämnesområden, årskurser, samt, (iii) har en bedömningsprocedur som följer upp mål och innehåll på ett stödjande sätt för en successivt fördjupande och vidgande lärandeprocession.

För att återvända till frågan om en kunskapssegregation i svenska klassrum så visar studien på några viktiga aspekter och pekar dessutom ut några viktiga punkter för vidare forskning. Även om den huvudsakliga förklaringen till resultatsskillnader rör strukturella och kontextuella villkor till exempel kring föräldrars utbildningsbakgrund, geografiskt upptagningsområde, kompetensförsörjningen av rektorer och lärare, organisatorisk kontinuitet, elevers skilda förutsättningar et cetera (Hansen Yang & Gustafsson, 2019), så visar resultaten ändå på att skolans inre arbete med mål, innehåll och bedömning har betydelse. Tidigare forskning har identifierat tre aspekter av läroplanskoherens som relaterar till måluppfyllelse: “A confirmatory factor analysis showed that curriculum coherence consists of three complementary components: *consistency of the intended direction, an integrative approach to teaching and learning, and alignment between objectives, content and assessments*” (Tikkanen et al., 2019, s. 244, egen kursiv.). Denna studie kan bekräfta dessa resultat, men har dessutom identifierat ytterligare aspekter av läroplansmönster i den omsatta eller undervisade läroplanen. Därtill visar undersökningens resultat på skillnader när det gäller hög- respektive lågpresterande skolor, vilket tidigare forskning inte beaktat. Resultaten av de dominerande läroplansmönstrena i lågpresterande skolor visar på en begränsad läroplanskoherens. På dessa skolor ligger primärt fokus på att tillämpa läroplanen och att försöka anpassa verksamheten efter yttre styrningsdirektiv, top-down. Som följd därav är det administrativ tillämpning av läroplanen som kännetecknar den lokala läroplansimplementeringen. En begränsad koherens visar sig också i en separering mellan generella mål och kunskapskrav. En resultatorientering kommer till uttryck i till exempel lärares prioriteringar, arbetsformer, bedömningsfokus och ett nedbantat innehåll mot mätbara utfall (jfr ’teaching to the test’, Newman et al., 2001).

Dessa resultat synliggör en kritisk aspekt av den svenska Lgr11-reformen och dess standards-baserade och resultatorienterade konstruktion. Denna bygger på en standardisering och princip om sammankoppling (jfr ’alignment’) i struktur och konstruktion (Desimone, 2013). Det garanterar emeller-

tid inte en substantiell koherens i den omsatta, undervisade läroplanen och en kongruens i kunskapssyn och det innehåll som eleverna möter. En tolkning av resultaten från föreliggande studie är att skolor som fortsatt med ett lokalt läroplansarbete i enlighet med Lpo-94 och en mål- och processdriven läroplansversion har haft bättre förutsättningar att skapa en hög läroplanskoherens, även om det finns många olika sätt på att nå höga resultat och vara en högpresterande skola på. Skola Öst och Väst har helt olika pedagogiska profiler. De har emellertid båda en infrastruktur och resurser för att förankra och kommunicera läroplansmålen, men också att omsätta dem och följa upp dem i undervisning och bedömningspraktiker. De arbetar kort och gott med ett lokalt läroplansarbete. Detta är naturligtvis inte hela förklaringen till en ökande resultatkillnader mellan skolor, men kan utgöra en viktig dimension att uppmärksamma i fortsatt forskning. Resultaten visar sammantaget att finns det anledning att aktualisera idén om ett lokalt läroplansarbete ånyo i ljuset av resultatstyrningens baksidor och oavsedda konsekvenser.

NOTER

¹ Denna undersökning ingår i forskningsprojektet *Exploring the elusive gap – Equity and knowledge segregation in teaching processes*, Linnéuniversitetet, finansierat av Vetenskapsrådet 2018-2022.

² I föreliggande empiriska undersökning används tema i stället för uppgift (jfr eng. 'task'), eftersom tema implicerar ett större sammanhang som ramar in och länkar samman händelser, texter och episoder med det gemensamma innehållet som bas. "Uppgift" tolkas i det här sammanhanget i stället som en avgränsad arbetsuppgift för eleverna inom temat.

³ Undersökningen har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2011) vad gäller information, samtycke, konfidentialitet och användning av data och har etikprövats. Deltagande skolor och informanter har fått fiktiva namn för att skydda deras identiteter under och efter projektets slut. Eleverna, liksom deras vårdnadshavare har informerats om undersökningens syfte och därefter ombetts skriva under en samtyckesblankett, vilket samtliga gjorde.

TILLKÄNNAGIVANDE

Den genomförda studien är baserad på empiriskt material inom ramen för forskningsprojektet, *Att utforska de svår fångade olikheterna – likvärdighet och kunskapssegregation i undervisningsprocesser* (Vetenskapsrådet, 2018-2022).

REFERENSER

- Bernstein, Basil (2000[1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Buchmann, Margret, & Floden, Robert E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. *Educational Researcher*, 21(9), 6-9.
<https://doi.org/10.3102/0013189X021009004>
- Bunar Nihad, & Ambrose Anna (2016). Schools, choice and reputation: Local school markets and the distribution of symbolic capital in segregated cities. *Research in Comparative and International Education*, 11(1), 34-51.
doi:10.1177/17454999166631064
- Desimone, Laura (2013). Teacher and administrator responses to standards-based reform. *Teachers College Record*, 115, 1–53.
- Doyle, Walter (1992): Curriculum and Pedagogy. I Philip W. Jackson, *Handbook of Research on Curriculum* (s. 486-516). Macmillan.
- Hansen Yang, Kajsa, & Gustafsson, Jan-Eric (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23-44. DOI: [10.1080/13803611.2016.1178589](https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589)
- Hansen Yang, Kajsa, & Gustafsson, Jan-Eric (2019). Identifying the key source of deteriorating educational equity in Sweden between 1998 and 2014. *International Journal of Educational Research*, 93, 79–90. DOI:10.1016/j.ijer.2018.09.012
- Hansson, Åse, & Gustafsson, Jan-Eric (2016). Pedagogisk segregation: Lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21(1-2), 2016.
- Holmlund, Helena (2016). *Education and equality of opportunity: what have we learned from educational reforms?* IFAU working paper 2016:5.
<https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Working-papers/2016/education-and-equality-of-opportunity-what-have-we-learned-from-educational-reforms/>
- Honig, Meredith I., & Hatch, Thomas C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016>
- Håkansson, Jan, & Sundberg, Daniel (2018). *Utmärket ledarskap i skolan: forskning om att leda för elevers målpuppfyllelse* (1. uppl.). Natur & Kultur.
- Karseth, Berit, & Sivesind, Kirsten (2010). Conceptualising Curriculum Knowledge Within and Beyond the National Context. *European Journal of Education*, 45, 103-120. doi:10.1111/j.1465-3435.2009.01418.x
- Lilliedahl, Jonathan, Sundberg, Daniel, & Wahlström, Ninni (2016). Teoribaserad utvärdering som svar på det tidiga 2000-talets frågor om utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 9-29.
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1422/1266>

- Newmann, Fred M., Smith, BetsAnn, Allensworth, Elaine, & Bryk, Anthony S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321. <https://doi.org/10.3102/01623737023004297>
- Nordin, Andreas (2012). *Kunskapens politik: en studie av kunskapsdiskurser i svensk och europeisk utbildningspolicy* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:549391/FULLTEXT01.pdf>
- Nygård Larsson, Pia, & Jakobsson, Anders (2019). Elevers samtal om en PISA-uppgift. Naturvetenskap i olika skolkontexter. *Utbildning & Demokrati*, 28(3), 17-39.
- Nygård Larsson, Pia, & Jakobsson, Anders (2017). Semantiska vågor – elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 17-35. <https://doi.org/10.5617/nordina.2739>
- Oates, Tim (2010). *Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England*. Cambridge Assessment. University of Cambridge, Local Examinations Syndicate.
- Priestley, Mark, Alvunger, Daniel, Philippou, Stavroula, & Soini, Tiina (red.) (2021). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald Publishing.
- Proposition 2008/09: 87. *Tydligare mål och kunskapskrav – Nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2008/12/prop.-20080987/>
- Reynolds, David, Sammons, Pam, De Fraine, Bieke, Van Damme, Jan Townsend, Tony Teddlie, Charles, & Stringfield, Sam (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- SALSA, Skolverket (16 september, 2021). *Betygsstatistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/salsa-statistisk-modell>
- SIRIS, Skolverket (16 september, 2021). *Statistik och utbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Skolverket (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap>
- Skolverket (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/analyser-av-familjebakgrundens-betydelse-for-skolresultaten-och-skillnader-mellan-skolor?id=3927>

- Skolverket (2012). *Likvärdig utbildning i svenska grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 373. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2012/likvardig-utbildning-i-svensk-grundskola-en-quantitativ-analys-av-likvardighet-over-tid?id=2816>
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem, Lgr11*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket (2011b). *Generella riktlinjer för planering och genomförande av läroplanen i undervisningen*. Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/kunskapsoversikter/2009/vad-paverkar-resultaten-i-svensk-grundskola-kunskapsoversikt-om-betydelsen-av-olika-faktorer>
- Skolverket (2006). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola – En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid*. Rapport 275. Skolverket.
- Skott, Pia (2012). Läroplan i rörelse - i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik. I Thomas Englund, Eva Forsberg, & Daniel Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap?: läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola* (s. 289-309). (1. uppl.). Liber.
- Sveriges Kommuner och regioner (SKR) (16 september, 2021). *Kommungruppsindelning*.
<https://skr.se/skr/tjanster/kommunerochregioner/faktakommunerochregioner/kommungruppsindelning.2051.html>
- SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*. Fritzes förlag. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/04/sou-202028/>
- SOU 2007:28, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2007/05/sou-200728/>
- Sullanmaa, Jenni, Pyhäntö, Kirsi, Pietarinen, Janne, & Soini, Tiina (2019). Curriculum coherence as perceived by district-level stakeholders in large-scale national curriculum reform in Finland. *The Curriculum Journal*, 30(3), 244-263.
[10.1080/09585176.2019.1607512](https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1607512)
- Sundberg, Daniel, & Wahlström, Ninni (2012). Standards-based Curricula in a Denationalised conception of Education – the case of Sweden. *European educational research journal*, 11(3), 342-356. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.3.342>
- Sundberg, Daniel (2019). Understanding classroom discourses – Methodological aspects of empirical curriculum and teaching studies in classrooms. I Ninni Wahlström (red.) (2019). *Classroom research – Methodology, categories and coding* (s. 9-

- 16). Linnaeus university press. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1361576/FULLTEXT01.pdf>
- Sundberg, Daniel (2021). *Svenska läroplaner – Läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Studentlitteratur.
- Shwartz, Yael, Weizman, Ayelet, Fortus, David, Krajcik, Joe, & Reiser, Brian (2008). The IQWST experience: Using coherence as a design principle for a middle school science curriculum. *Elementary School Journal*, 109(2), 199-219. <https://doi.org/10.1086/590526>
- Tikkanen, Lotta, Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne, & Soini, Tiina (2019). Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*, 21, 543–567. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09363-1>
- Timperley, Helen, & Parr, Judy (2005). Theory competition and the process of change. *Journal of Educational Change*, 6, 227–251. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-5065-3>
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. Utbildningsdepartementet.
- Wahlström, Ninni (red.) (2019). *Classroom research – Methodology, categories and coding*. Linnaeus University Press. <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1361576/FULLTEXT01.pdf>
- Wahlström, Ninni, & Sundberg, Daniel (red.) (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: the new meaning of teaching*. Taylor & Francis Ltd.
- Wahlström, Ninni, & Sundberg, Daniel (2015). *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11*. The Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU), 85. <https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Working-papers/2015/Theory-based-evaluation-of-the-curriculum-Lgr-11>
- Yeung, Ryan, & Nguyen-Hoang, Phuong (2016). Endogenous peer effects: Fact or fiction?, *The Journal of Educational Research*, 109(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918528>