

Vilka undervisningsrelaterade problemområden väljer lärare att undersöka i sin undervisning, och hur kan dessa val förstås?

Anette Jahnke

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Åsa Hirsh

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet

Anette Olin Almqvist

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet

ABSTRACT

Artikeln syftar till att fördjupa förståelsen för lärares professionalitet och samhällsuppdrag genom att undersöka vilka undervisningsrelaterade problem lärare adresserar då det står dem fritt att välja, och hur dessa val kan förstås. Studien gjordes inom ett forsknings- och utvecklingsprojekt där lärare introducerades till aktionsforskning. Studien baseras på en enkät till 142 lärare där de beskrev sina problem. En kvalitativ innehållsanalys har gjorts, följt av ett hermeneutiskt tolkningsarbete av innehållsanalysens resultat och den procentuella fördelningen mellan olika problemområden. Studien visar att lärares problem riktas mot elevers: 1) ämnesmässiga kunskaper (35 procent); 2) mående (6 procent); 3) klassrumsbeteende och sätt att vara elev (58 procent). Val av problem kan förstås utifrån att lärarna gjort en professionell bedömning (A), en de-professionell bedömning (B) eller att de verkställer en dold läroplan (C) som syftar till att forma ideala elever som är motiverade, ordningsamma och självgående. Resultatet synliggör vikten av att lärare självkritiskt och samhällskritiskt granskar upplevda problem, och att verksamma som har i uppgift att styra, leda, stödja och beforska lärares undervisning- och professionsutveckling självkritiskt och samhällskritiskt granskar innehåll i program, utbildningar, utvecklingsarbeten och forskningsprojekt. Resultatet väcker också normativa frågor om skolans samhällsuppdrag – vilka elevideal ska betraktas som eftersträvansvärda i skolan, och varför?



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons Erkännande-IngåBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2024 [Anette Jahnke, Åsa Hirsh och Anette Olin Almqvist]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfsvol.nr.artikelnr>

INLEDNING, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

Poängen med skolans utbildning är att elever lär sig något specifikt, av vissa anledningar och av någon. Det specifika urvalet av innehåll och vad skolans verksamhet ska åstadkomma grundas i politiska överväganden och beslut, och formaliseras i skolans styrdokument. Det är den professionella läraren som har samhällsuppdraget att lära eleverna skolans specifika innehåll och realisera läroplanen (Biesta, 2015). Vad skolan de facto åstadkommer över tid, avsiktligt eller oavsiktligt, kan diskuteras med hjälp av begreppet dold läroplan (Broady, 1980). Det är utifrån såväl en avsedd som en dold läroplan som fokus riktas i denna artikel på hur lärares professionalitet kan förstås när de tar sig an sitt samhällsuppdrag. Ur ett historiskt perspektiv kan de professionella betraktas vara de som ”hävdar att de vet vissa saker bättre än andra, och de vet bättre än sina klienter vad som fattas dem” (Hughes, 1963, s. 656, författarnas översättning). Betydelsen av den professionella lärarens vetande om den egna undervisningens problem lyfts inte enbart av professionen själv, utan framhålls allt oftare i statliga utredningar, forskning inom det pedagogiska kunskapsområdet och debatter. I den statliga utredningen *Med undervisningsskicklighet i centrum* (SOU 2018:17) beskrivs att professioner utvecklas av samhällen speciellt för komplexa samhällsuppgifter. Med utgångspunkt i personligt ansvar, professionens kunskapsbas och etik utförs uppgifterna av dessa ”kompetenta personer” och ”på bästa sätt och efter bästa omdöme” (SOU 2018:17, s. 83).

Enligt internationell forskning kring professionsutveckling (till exempel, Hargreaves & Fullan, 2012; Carr & Kemmis, 1986, 2005; Dimmock, 2016; Timperley, 2011) urskiljer de professionella lärarna sina egna undervisningsrelaterade problem och hanterar dessa på ett forskningsbaserat kollegialt sätt. Detta är i linje med konsekvenserna av den svenska skollagens krav på en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Bergmark, 2023; Kyvik, 2009). Värdesättandet av lärares vetande om den egna undervisningens problem har också bidragit till framväxandet av ett nytt paradigm för forskning om utbildning och skola, vilket beskrivs av redaktionen för *Pedagogisk forskning i Sverige* (2020). I den debatt som initierades av tidskriften lyfts i princip i alla fjorton debattartiklarna betydelsen av att lärarprofessionens vetenskapliga kunskapsbas byggs med utgångspunkt i lärares kunskap om den egna verksamhetens problem. Fokusförskjutningen av forskningens utgångspunkt som beskrivs av redaktionen för *Pedagogisk forskning i Sverige* (2020) medför ett behov av en fördjupad förståelse av lärares professionalitet och vetande om undervisningsrelaterade problem.

Men parallellt med att statliga utredningar sätter undervisningsskicklighet i centrum, att lärares kollegiala arbetssätt ter sig bli alltmer forskningsbaserat och att ett paradigmskifte pågår inom forskning om skola och utbildning, är svensk skola sedan 2010-talet föremål för en accelererande takt av statliga generella initiativ för att höja elevernas kunskapsresultat genom att förbättra

undervisningen. Initiativen har fokuserat på att lärare behöver förbättra sin kompetens och har i begränsad utsträckning utgått från lärarnas upplevda undervisningsrelaterade problem (Kirsten & Wermke, 2017; Jahnke & Hirsh, 2020; Hirsh, 2020; Sülau, 2019). Initiativen kan tolkas att sträva efter att korrigera bister i lärarnas utförande av sitt samhällsuppdrag och signalera samtidigt ett ifrågasättande av lärarkåren som en profession. Men både statliga utredningar (SOU 2014:12, SOU 2013:30) och forskning har belyst att statligt initierade initiativ är svåra att designa, tar tid att implementera, kräver acceptans hos professionen och är förknippade med hög osäkerhet kring om, och i så fall i vilken utsträckning, de ger effekt på elevernas lärande (Webster-Wright, 2009; Opfer & Pedder, 2011; Blossing, 2008; Lindvall m.fl., 2018). Fler statliga initiativ är också på väg att införas så som nationellt professionsprogram och nationellt ULF-avtal (Utbildningsdepartementet, 2022; Uppsala universitet m.fl., 2022).

Det pågår två parallella och till viss del motsägelsefulla inriktningar för att säkerställa att eleverna lär sig det specifika, som samhället beslutat om, genom lärares undervisning. Å ena sidan betraktas lärarkåren som en profession vars kunskap om den egna verksamheten värdesätts och ska vara styrande, å andra sidan betraktas lärarkåren i lägre utsträckning som en profession och i högre grad som en yrkeskår i behov av statligt initierad kompetensutveckling. Utifrån dessa delvis motsägelsefulla inriktningar riktas vårt intresse mot att undersöka vad som sker om lärares professionalitet ges utrymme genom en ökad grad av självbestämmande inom ramen för ett forsknings- och utvecklingsarbete. Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i ett treårigt forsknings- och utvecklingsprogram (FoU) med syftet att genom aktionsforskning ge lärare förutsättningar att i allt högre utsträckning formulera och lösa sina egna problem med avsikten att stärka elevers lärande och utveckling (Jahnke, 2021a). FoU-programmet genomfördes mellan åren 2018 och 2021 och drevs av fyra huvudmän i regi av det fristående forskningsinstitutet Ifous (Innovation, forskning och utveckling i förskola och skola) och följde Ifous samverkansmodell för FoU-arbete (Hermansson, 2020; se även SOU 2018:19, s. 121). Programmet involverade 189 lärare, rektorer och ledare på huvudmannanivå samt denna studies tre forskare, vars uppgift var att stödja lärarnas forskningsbaserade utvecklingsarbete samt bedriva vetenskapliga studier i samverkan. Innehållet i FoU-programmet bestod av att lärarna genomförde aktionsforskningsstudier i den egna undervisningen med utgångspunkt i de problem de själva bedömde vara angelägna att adressera. Mot denna bakgrund är föreliggande studies syfte att fördjupa förståelsen för lärares professionalitet och samhällsuppdrag och studien tar sin utgångspunkt i följande forskningsfrågor:

- Vilka undervisningsrelaterade problemområden adresserar lärarna i sin praktik då det står dem fritt att välja inom ramen för ett FoU-program?
- Hur kan lärares val av problemområde förstås?

TEORETISK RAM OCH TIDIGARE FORSKNING

Vad lärare upplever som undervisningsrelaterade problem behöver förstås i relation till vad de har i uppdrag att utföra, deras samhällsuppdrag och vad de på systemnivå kan betraktas formas att utföra. Avsnittet inleds därmed med en beskrivning av lärares samhällsuppdrag i termer av såväl en avsedd som en dold läroplan. För att nå en förståelse för lärares val av undervisningsrelaterade problem avslutas avsnittet med att diskutera lärarkårens professionalisering och de-professionalisering, och begreppen *professionell* och *de-professionell* introduceras.

Lärare undervisar enligt läroplaner – avsedda och dolda

Det är mot bakgrund av vad skolan har i uppdrag att åstadkomma som lärare urskiljer problem i sin undervisning. Vad skolans verksamhet ska åstadkomma, till skillnad från andra mänskliga verksamheter där lärande sker, kännetecknas av helt olika syften som sinsemellan kan motverka varandra (Biesta, 2015). Tre syften ringas in av Biesta: kvalifikation, socialisering och subjektivering. Dessa syften kan härledas från de områden som skolan genom sin verksamhet de facto påverkar på samhälls- och individnivå, och därmed bör ta proaktivt ansvar för att adressera. Övergripande kan Biestas (2015) tre syften relateras till den svenska läroplanens andra kapitelns tre första avsnitt: normer och värden (socialisering), kunskaper (kvalifikation) och elevernas ansvar och inflytande (subjektivering) (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022). De olika ämnesspecifika styrdokumenterna i form av kurs- och ämnesplaner för grund- och gymnasieskolan kan tolkas ange vad som ska uppnås främst kring elevers kvalifikation.

Kvalifikation handlar om förvärvandet av kunskaper för vidare studier, yrkesliv och ett aktivt medborgarskap i samhället. Skolan har också som syfte att initiera och socialisera unga i olika former av kulturella, politiska, professionella och i olika utsträckningar religiösa traditioner. Det tredje syftet är att påverka individen som person, och att göra unga till aktiva aktörer och ansvarstagande människor i sina egna liv.

Genom att uppmärksamma skolans olika syften vill Biesta (2015) rikta blicken mot begreppet god undervisning i kontrast till effektiv undervisning (som leder till en instrumentell syn på lärande) eller till excellent undervisning (som leder till konkurrens). Att fokusera på vad som kan utgöra god undervisning leder till viktiga normativa diskussioner och ställningstaganden menar

Biesta, inte minst om hur en bra balans skapas mellan de olika syftena och vad god undervisning kan vara.

Det som lärare uppfattar som problem kan tolkas som avsaknad av eller ett hinder för det som lärare försöker åstadkomma genom sin undervisning i termer av kvalifikation, socialisering och subjektivering i enlighet med den avsedda läroplanen. I en kartläggning av valda forskningsfrågor av lärare som bedrev forskningsstudier inom ramen för forskarskolor inom pedagogiskt arbete under början av 2000-talet, görs bedömningen att frågorna hade en praktiktäna relevans och att de rörde såväl lärarprofessionen som undervisningspraktiken (Rönnerman & Langelotz, 2015). Dock framkommer det också att det i lärarnas val av frågor gick att spåra utbildningspolitiska avtryck. Den statliga påverkan på vad som anses vara god (eller mindre god) undervisning har också ökat, då de statliga generella insatserna för att lyfta lärares kompetens med tiden blivit alltmer normativa visar en analys av Kirsten och Wermke (2017).

För att kunna fördjupa förståelsen av lärares val av problemområden som denna artikel avser att göra, räcker det därmed inte att enbart relatera till den avsedda läroplanen. Undervisningssituationens ”ramar” (tid, antal elever, avsedd läroplan, kursavsnitt som ska gås igenom med mera), skolan som institution, samt skolans funktioner att förvara, sortera och socialisera eleverna, formar en ”dold läroplan”, det vill säga en uppsättning institutionella krav på eleverna, något som oftast sker ”bakom ryggen” på såväl lärare som elever (Broady, 1980, s.43; jfr även Biesta, 2015, s. 67). För att skapa förståelse för lärares val av problem när det står dem fritt att välja, behöver vi relatera till den samtida dolda läroplanens ”innehåll”.

I början av 2000-talet beskrivs en dold läroplan av Broady (2007) och Höglund och Wigerfelt (2007), vars innehåll syftar till att åstadkomma elever som kontrollerar sig verbalt och motoriskt, arbetar med egna projekt och i grupp. De tar initiativ, och är entreprenörer. De gör sina erfarenheter tillgängliga för undervisningssituationen, exponerar sitt sinne och sina personliga förhållanden. De tycker, och står upp för sina åsikter. De är självständiga, självgående, självstyrande och autonoma. Senare forskning bekräftar och förstärker den bild av en dold läroplan som målas upp av Broady (2007) och Höglund och Wigerfelt (2007). Ett allt större fokus på uppföljning, utvärdering, bedömning (även formativ) och betygsättning medför införandet av olika arbetssätt och rutiner så väl på statlig som lokal nivå under 2000-talet. Studier kring sådana rutiner har visat på att skolsystemet strävar efter att åstadkomma en ideal elev (Elfström, 2005; Andreasson, 2007; Bartholdsson, 2008; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Asplund Carlsson, 2009; Andersson, 2010; Mårell Olsson, 2012; Hirsh, 2013, 2020). Elever upplever ständiga krav på sig att bete sig väl, uppnå goda kunskapsresultat och få bra betyg. Ständigt tillgängliga digitala uppföljningssystem gör det uppenbart för eleverna att de jämförs mot en ideal bild av en elev som tar stort ansvar, alltid gör sitt yttersta

och uppnår målen för de högsta betygskriterierna i alla skolämnen. Sett ur ett maktperspektiv kan detta förstås som ett sätt att lära elever att bli självreglerande och självdisciplinära (Mårell-Olsson, 2012). Eleverna finner även egna vägar för att leva upp till idealen genom informella sociala strategier dolda för läraren (till exempel genom att byta datorer med varandra) för att leverera inlämningsuppgifter som ger sken av självständighet (Rönn, 2022).

Sammanfattningsvis, när vi söker förståelse för de val av problem lärare gör, behöver såväl den avsedda som den dolda läroplanen uppmärksammas. Det som lärare uppfattar som problem kan tolkas som avsaknad av eller ett hinder för det som lärare försöker åstadkomma genom sin undervisning i termer av kvalifikation, socialisering och subjektifiering i enlighet med såväl den avsedda som den dolda läroplanen.

Professionell och de-professionell yrkesutövning

Att sträva efter en balans mellan skolas olika syften i form av socialisering, kvalificering och subjektifiering är inte enbart en abstrakt fråga för policynivå att hantera, utan ”en konkret fråga som kommer tillbaka om och om igen i den pedagogiska kontexten, inte bara i allmänhet utan också i förhållande till varje enskild elev” (Biesta, 2015, s. 5). Att finna och upprätta en balans mellan olika syften, behov, innehåll och metoder kan betraktas som ”kärnan av ansvarig lärares professionalitet” (Biesta, 2015, s. 17). Det som kännetecknar den professionella yrkesutövningen är att kunna hantera osäkerhet och oförutsägbarhet. För detta krävs utrymme och förmåga till att fatta självständiga beslut, det vill säga, autonomi (Brante, 2009). Autonomi kan karaktäriseras av en förmåga till eget beslutfattande och kompetent agerande, där beslut och handlingar är föremål för självkritisk reflektion. Beslut tas oberoende av extern kontroll, och såväl beslut som handlingar utförs i enlighet med den professionellas egna interna principer och regler som vilar på kompetens, erfarenhet, teorier och värderingar. Autonomi infattar därmed såväl självbestämmande som självreglering (Wermke & Höstfält, 2014; Baltzer, 2020 med hänvisning till Ballou, 1998).

Förutom att yrkesutövningen som de professionella inom en profession utför präglas av osäkerhet, så kännetecknas en profession av flera aspekter. En profession har en relation till universitetens verksamhet, yrkesutövarna har behov av abstrakt kunskap och kan ses som förmedlare av ett kunskaps-system. En profession organiserar sig och utformar yrkesetiska principer, de verksamma kan ersätta varandra och har samhällets förtroende i att utföra sitt uppdrag (Brante, 2009).

Frågan i vilken utsträckning, och inom vilka aspekter och på vilka sätt läraryrket *är* en profession, *har blivit* eller *är på väg* att bli en profession (professionaliserats), *har varit* en profession (av- eller de-professionaliserats) eller *åter blivit* en profession (re-professionaliserats) är komplext och har varit

föremål för flertalet studier (se till exempel, Wermke & Höstfält, 2014; Florin, 2010; Persson, 2008; Carlgren, 2009, 2020).

Enligt Frostensson (2015) beskriver forskningen ofta lärarkåren som de-professionaliserad (se till exempel, Stenlås, 2011, 2009; Wermke & Forsberg, 2016; Bejerot m.fl., 2015; jfr även Biesta, 2015). De-professionalisering kan förstås som motsatsen till professionalisering och som en förlorad yrkesmässig autonomi (Stenlås, 2009). Betraktas lärarkåren som de-professionaliserad regleras de avvägningar och bedömningar som görs i yrkesutövningen genom extern kontroll och transparens, och gränsen för vad som tillhör en lärares arbetsuppgifter och ansvar blir otydlig (Stenlås, 2009). Samtidigt uppmärksammar Frostensson (2015) att en förlorad autonomi på en nationell generell nivå inte nödvändigtvis medför en förlorad individuell eller kollektiv autonomi. Det förekommer också studier som visar på lärarkårens re-professionalisering genom införandet av lärarlegitimation och förstelärare (Baltzer, 2020; Alvehus m.fl., 2021). Lärares professionalisering är komplex och svår att beskriva i enkla termer, konstaterar Wermke och Forsberg (2016).

Mot bakgrund av denna komplexa och mångfacetterade bild av läraryrkets professionalisering, kommer vi i analysen av de val lärare gör av undervisningsrelaterade problem betrakta yrket både som professionaliserat respektive som de-professionaliserat i betydelsen av en förlorad autonomi. Som en konsekvens av detta kommer lärares agerande benämnas som professionellt respektive som de-professionellt.

GENOMFÖRANDE OCH METOD

I mars 2019 skickades en enkät ut till 142 lärare som deltog i forsknings- och utvecklingsprogrammet *Lärares praktik och profession*. I FoU-programmet deltog totalt 189 personer, inklusive rektorer och förvaltningsledare samt så kallade processledare (Jahnke, 2021b). Processledare var lärare med ansvar för att driva det lokala arbetet inom FoU-programmet och handleda sina egna kollegor när de påbörjade sina aktionsforskningsstudier under våren 2019. Deltagarna i FoU-programmet kom från två kommunala och två fristående huvudmän, och 21 olika skolor (13 grundskolor och 8 gymnasieskolor) och varje deltagande skola hade en processledare.

Den föreliggande studiens tre forskare gav gruppen av processledare en kort introduktion i att genomföra aktionsforskningsstudier, vilket de gjorde i sin egen undervisning under hösten 2018. Därefter handledde processledarna sina kollegor från och med våren 2019. Enkäten skickades ut till lärare som precis påbörjat sitt arbete med en första aktionsforskningsstudie. Att lärare skulle ges förutsättningar att själva formulera problemområden förmedlades genom programmets upplägg via de lokala processledarna och genom gemensamma seminarier och möten som ingick i Ifous samverkansmodell mellan

alla lärare, rektorer, förvaltningsledare, forskare och Ifous projektledare. Att lärare skulle ges förutsättningar att själva formulera problemområden explicit gjordes också rent formellt i syftet med FoU-programmet vilket angavs i programmets styrdokument i form av avtal och en programplan som fastställdes av de fyra huvudmännen, forskarna och Ifous. Vid tidpunkten för utskicket av enkäten hade forskarna och FoU-programmets samtliga deltagare haft två gemensamma två-dagarsseminarier i oktober 2018 och i mars 2019. Enkäten skickades ut i anslutning till seminariet i mars 2019 och utformades med samma frågor som fanns i den mall som processledarna lokalt hade använt när de handledde sina kollegor och som prövats ut under hösten 2018 av forskarna och processledarna.

Enkäten besvarades av 118 lärare (svarsfrekvens 83 procent). I enkäten ombads lärarna: 1) Beskriva ett problemområde och den aspekt av praktiken som de ämnade förändra/utveckla, samt motiv till detta; 2) Ange sin forskningsfråga och särskilt beakta att frågan var riktad mot den egna praktiken (den egna rollen, de egna handlingarna), och 3) Beskriva planerade aktioner, och särskilt beakta att beskrivningen innehöll en specifik redogörelse för de lärarhandlingar som aktionerna innebar. Svaren på enkätfråga 1 och 2 avsåg vi att analysera utifrån föreliggande studies syfte och frågeställningar. Den tredje frågan inkluderades inte med avsikten att ligga till grund för forskning utan för att den ingick (tillsammans med fråga 1 och 2) i den mall som processledarna hade använt vid handledning av sina kollegor. Därmed blev besvarandet av enkäten en naturlig del av den process som pågick på skolorna.

I föreliggande studie har 118 enkätsvar för fråga 1 och 2 analyserats i syfte att besvara studiens första forskningsfråga. Svaren på fråga 1 utgörs totalt av 7900 ord, och ett enskilt svar är i genomsnitt 400 tecken långt (median 300 tecken). Alla svar på fråga 2 utgörs av en text på totalt 2600 ord, och ett enskilt svar består i de flesta fall enbart av en formulerad forskningsfråga som är utgångspunkten för lärarens aktionsforskningsstudie.

Analysprocessen har skett i tre faser för att besvara studiens två forskningsfrågor. Första fasen består av en kvalitativ innehållsanalys, och data har analyserats på såväl manifest som latent nivå, i enlighet med Graneheims och Lundmans (2004) processmodell. Detta innebär att hela datamaterialet har lästs igenom upprepade gånger för att få en känsla för helheten. Meningsbärande enheter som innehåller information med relevans för frågeställningen har identifierats och kodats. Koderna har därefter grupperats i kategorier som återspeglar det centrala budskapet i det underliggande datamaterialet och utgör den manifesta/datanära nivån. Därefter har teman formulerats genom att söka efter underliggande mening, vilket utgör den latent nivå. Analysen riktade sig mot att förstå varför de områden som beskrevs av lärarna uppfattas som *problemområden*. Analytiska frågor ställdes till datamaterialet: Vilket är det bakomliggande problemet? Vad vill man komma åt? Vem är orsaken till det bakomliggande problemet? Vilka elever vill man ha?

Två oberoende dataanalyser har genomförts av två olika forskare. Den första analysen gjordes utifrån svaren från enkätfråga 1 och den andra från svaren från enkätfråga 2. Resultaten har jämförts, och de problemområden som framkommer återspeglas i såväl enkätsvar för fråga 1 som för fråga 2.

I processens andra fas gjordes ett kvantitativt analysarbete genom att bokföra den procentuella fördelningen mellan de olika kategorierna av problemområdena som framkommit i processens första fas.

I analysprocessens tredje fas har resultatet av den kvalitativa innehållsanalysen och den procentuella fördelningen mellan framkomna problemområden analyserats vidare med ett hermeneutiskt förhållningssätt, där utgångspunkten är att förståelse nås genom en pendling mellan att tolka och förstå delar respektive helheter (Alvesson & Sköldberg, 2017), i syfte att nå en djupare förståelse för och innebörd av de val av problemområden som framkommit. Det hermeneutiska arbetet har skett i fyra steg.

Först har resultatet av innehållsanalysen tolkats och förstått i relation till skolans uppdrag i enlighet med den avsedda läroplanen. Analytiska frågor har ställts kring vilka problemområden som framkommer och i vilken mån de överensstämmer med skolans styrdokument. Biestas (2015) tre syften för skolans samhällsuppdrag har använts.

Utifrån förståelsen som nåtts i steg 1 har därefter resultatet av innehållsanalysen och den procentuella fördelningen mellan de olika problemområdena tolkats i relation till lärares professionalitet eller brist på professionalitet. Analytiska frågor har ställts kring vår egen förförståelse och bedömningar av lärares professionalitet. Perspektiv av misstänksamhet, självkritik och ifrågasättande har anlagts på forskningens och utbildningspolitikens inriktning där läraryrket framhålls som de-professionaliserat, eller tvärt om, som professionaliserat.

Utifrån förståelsen som nåtts i steg 2 har det hermeneutiska arbetet återgått till att betrakta resultatet av innehållsanalysen utifrån skolans uppdrag på systemnivå och fokuserat på den dolda läroplanens betydelse och innehåll så som det redogjorts för under artikelns teoriavsnitt. I detta steg blir den procentuella fördelningen mellan de olika problemområdena en del i tolkningsprocessen för att urskilja tendenser och dolda styrmekanismer.

Det fjärde steget innebar en pendling mellan steg 1–3 för att succesivt nå svar på den andra forskningsfrågan.

Studien har genomförts i enlighet med rådande forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Alla deltagare inom FoU-programmet har informerats om syftet med forskningsstudierna, samt skrivit på en medgivandeblankett angående samtycke till att delta och med möjlighet att avbryta medverkan om så önskas. Forskningsstudien är gjord inom ramen för Ifous samverkansmodell där det ingår att ett fåtal forskare samverkar med ett stort antal lärare, vilket medför att det nära konkreta samarbetet mellan forskare och

lärare är begränsat och har inom detta projekt inte förekommit. Bedömningen är att vi som forskare inte påverkat lärarnas val av problemområde.

RESULTAT

Studiens resultat presenteras i två delar. I första delen besvaras den första forskningsfrågan och beskrivning ges av vilka problemområden lärare valt, vilket är resultatet av den kvalitativa innehållsanalysen. I denna del presenteras också resultatet av den kvantitativa undersökningen och den procentuella fördelningen mellan de olika problemområdena som framkommit i resultatet av innehållsanalysen. I den andra delen presenteras hur lärares val kan förstås, vilket utgör svar på den andra forskningsfrågan och är resultatet av det hermeneutiska arbetet som beskrivs i artikelns metodavsnitt.

Vilka undervisningsrelaterade problem väljer lärarna i sin egen praktik då det står dem fritt att välja?

Eleverna är i fokus i 108 enkätsvar då lärare beskriver problemområde och den aspekt av praktiken som de ämnade förändra/utveckla, samt motiv till detta. I 10 enkätsvar riktas fokus på andra områden utan explicit koppling till elevernas utveckling. Dessa områden adresserar aspekter av lärarnas eget arbete (till exempel att hålla en tidsplanering av en lektion), handledning av kollegor eller samarbete med föräldrar. I den fortsatta presentationen av analysen av enkätens resultat utgår vi från de 108 svar som riktar fokus på elevernas utveckling.

Analysen på manifest nivå visar att det som upplevs problematiskt riktas mot tre huvudsakliga områden, som redovisas i Tabell 1. Det område som flest lärare väljer är elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elev.

Tabell 1.

Antal/ andel enkätsvar per problemområde

Problemområden med fokus på elever	Antal (108)	Andel
Elevers ämnesmässiga kunskaper och måluppfyllelse	38	35 %
Elevers mående	7	6 %
Elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elev	63	58 %

Innehållsanalysen på den latent nivå har inneburit att söka efter underliggande mening till varför lärare upplever en viss aspekt av sin praktik som

problematisk. Resultatet av analysen presenteras genom beskrivningar av vad lärare uttrycker att de avser att åstadkomma och som de i högre utsträckning vill lyckas nå genom sin undervisning. För varje kategori har några representativa citat valts från enkätsvaren.

Elevens ämnesmässiga kunskaper och måluppfyllelse

I första problemområdet, elevens kunskaper avser lärare genom sitt arbete åstadkomma elever som lär sig mer, lär sig djupare, når målen (bättre), får högre betyg och är kunskapsmässigt förberedda inför gymnasiet. I materialet handlar det om elevens kunskaper i följande ämne: engelska, fysik, geografi, hem- och konsumentkunskap, historia, idrott och hälsa, juridik, kemi, matematik, moderna språk, musik, de naturorienterande ämnena, religion, samhällskunskap, slöjd, de samhällsorienterande ämnena, svenska, svenska som andraspråk och vårdämnena.

Önskar öka mina elevens resultat i läsning för att få fler att nå godkänt på kunskapskraven i svenska.

Vi upplever och kan se i vår förskoleklass att en del elever har svårt att förstå koppling mellan antal och siffra i olika aktiviteter.

Förbättra elevernas förmåga att föra resonemang om hur fysisk aktivitet och andra faktorer påverkar hälsan.

Eleverna på vård och omsorgsprogrammet pratar för lite av målspråket på engelska 5 lektioner.

Jag har valt att göra en fördjupning i en undervisningsstrategi för att utveckla några i elever i matematiken att få de högre målen.

Jag/vi upplever ofta att starten i samhällskunskap och därmed också första provet ger sämre resultat i förmågan att analysera och diskutera samhällsvetenskapliga frågor

Jag tycker att gruppens svaghet är att bygga upp och befästa ny kunskap [i fysik] på den gamla kunskap de har. De har luckor och kan inte se sin röda tråd.

Elevens mående

I andra problemområdet, elevens mående, avser lärare genom sitt arbete åstadkomma elever som är trygga, mår bra, trivs och kan interagera med andra elever.

Mycket av mina funderingar kring min egen praktik handlar om att skapa en lugn och trygg arbetsmiljö för alla elever. Jag upplever att många elever önskar detsamma. Denna slutsats drar jag utifrån de många klagomål som elever framfört på utvecklingssamtal.

Upplever att många elever inte säger så mycket på lektionerna/tysta och inte säger sin åsikt eller vad de kan. De är osäkra, rädda för att säga fel, jämför sig med andra.

Elever är ofta skräckslagna inför att presentera någonting muntligt. Jag vill hjälpa dem att finna trygghet i att presentera muntligt.

Jag har valt att fokusera mig på ett problem som uppkom i samband med att vi fick en ny elev i gruppen. Vi hade inte tjejkonflikter tidigare. I dag har vi nästan det varje rast. Det är en grupp på fyra tjejer som hamnar i tjafs med varandra. De mår riktigt dåligt allihop i konflikten.

Elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elev

Inom det mest frekventa området, elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elev, ger materialet en detaljrik bild av hur en önskvärd elev agerar och är elev i den undervisningssituation som lärare vill åstadkomma. Lärarnas beskrivningar har delats in i tre underkategorier: motiverade, ordningsamma och självgående elever.

I första underkategorin, *motiverade elever*, avser lärare genom sitt arbete åstadkomma elever som känner lust, är intresserade, aktiva, motiverade, engagerade och tar ansvar. Genom undervisningen vill lärare att elever blir uthålliga och orkar fokusera även på eftermiddagen och kan arbeta med arbetsområden som sträcker sig över en eller flera lektioner. Eleverna tycker att skolan och innehållet är viktigt, och nöjer sig inte med en lägsta nivå. Eleverna blir kunskapsförstående snarare än enbart fixerade vid betyg, samtidigt som de förstår vad som krävs för ett visst betyg.

Jag upplever att jag har svårt att få eleverna i min klass i årskurs 9 att arbeta aktivt på lektionerna. Mycket tid går åt till annat än det som jag har planerat och allting tar därför längre tid än vad jag är van vid så här sista terminen i nian.

Det saknas engagemang och ”grit” hos många av eleverna.

Under genomgångar känner jag ofta att de inte riktigt är mentalt med, inte ens när jag använder digitala responssystem för att fånga upp deras tankar samtidigt. Det verkar som att de bara orkar anstränga sig när de vet att en uppgift ska bedömas och det värjer jag mig emot. Jag vill att allt vi gör i skolan ska kännas viktigt.

Mina åttor är svåra att motivera att jobba målinriktat och med någon större fart och intensitet. Många är nöjda om de färdigställer de uppgifter de får

och om de får godkänt. Att utvecklas, att kanske nå högre och att jobba fokuserat är inget de lägger stor vikt vid.

Jag upplever att många elever dels har svårt att hålla koncentrationen en hel lektion, dels har de svårt att komma igång.

I andra underkategorin, *ordningsamma elever*, avser lärare genom sitt arbete åstadkomma elever som inte sitter hemma, de kommer till skolan, kommer i tid och gör det de förväntas göra inför en lektion. Under lektionen är de lugna och ordentliga, de stör inte andra elever och stannar i klassrummet under lektionstid. De småpratar inte och blir inte för privata. De tar inte för mycket, utan lagom mycket, talutrymme. De är positivt inställda till grupp gemensamt arbete och utnyttjar tiden väl vid gruppdiskussioner. De ber om hjälp när de behöver hjälp och de använder resurser så som datorer och skrivhäften i rätt syfte. De kan hantera en arbetsprocess och lämna in uppgifter i tid. Utanför lektion kommer de till resurspass och arbetar i kapp.

Flera elever i klass 9A har svårt att komma i tid till lektion. Klassen har SO fyra gånger i veckan och det är framförallt lektionen onsdag morgon och tisdag förmiddag som eleverna har svårt att passa tiden.

Ett återkommande problem är att elever, av olika anledningar, inte lämnar in (kommer ej igång med, avslutar) skriftliga inlämningsuppgifter.

Jag upplever att det är en handfull elever som tar en större del av talutrymmet i klassrummet i en av mina grupper i SO.

Jag har flera elever i en årskurs 8 som inte deltar kontinuerligt i den praktiska delen av undervisningen i idrott och hälsa. Eleverna kommer ofta utan att vara ombytt till idrottskläder och väljer att inte vara aktiva.

Jag har valt ett problem inom matematiken där många av mina elever i år 8 inte arbetar med skrivhäften för att lösa matematiska problem.

Jag tänker att vi behöver få en mer strukturerad samtalstid i samlingen för att hjälpa eleverna att få en röd tråd och jämna ut samtalstiden.

Vill förbättra närvaron på mina resurspass så att de elever som ligger efter i kurserna kan arbeta ikapp.

Eleverna visar olika mycket deltagande vid gruppdiskussioner, samt utnyttjar inte alltid hela tiden de får till förfogande.

I tredje och sista underkategorin, *självgående elever*, avser lärare genom sitt arbete åstadkomma elever som vet vad de ska göra när de kommer till skolan. De har ett driv, ett ”growth mindset” (Haimovitz & Dweck, 2017) och gott

självförtroende, samt förstår vad de ska göra utifrån genomgångar. De är självgående och självständiga och kan följa planeringar och arbetsbeskrivningar. De kommer i gång med och avslutar arbeten med god studieteknik. De kan tolka uppgiftsinstruktioner och förstår och använder stödstrukturer på ett önskvärt sätt. De är självständiga i klassrumsarbetet och de behöver inte muntliga instruktioner kring vad de ska göra. De kan ta sig vidare på egen hand och kan koppla de arbetsuppgifter de får till kunskapskraven och värdera sig själva. De förstår de pedagogiska planeringarna, lektionsmål och bedömningsmatriser. De resonerar och reflekterar sin process och kan tillgodogöra sig feedback och använda det i arbetet med nästa arbetsområde.

Jag arbetar i en åk 2. De börjar sin skoldag kl. 8:00. Jag har öppen dörr från kl 7.50, då elever som är tidigt i skolan kommer in i klassrummet. Det är oklart för eleverna vad de ska göra då de kommer in i klassrummet, vilket skapar oro.

Jag tycker att jag har tydliga genomgångar både muntligt och skriftligt på tavlan och planering finns i Vklass innan. Ändå upplever jag att vissa har svårt att komma igång och arbeta självständigt och de tar mycket av min tid i klassrummet.

Jag vill att eleverna tydligare ska kunna koppla ihop kunskapskraven med arbetsuppgifterna i ett projekt och förstå målet med det de ska lära sig/utveckla och kunna utvärdera om de har gjort det när arbetet är slutfört.

Jag vill ha mer självgående och engagerade elever som i större utsträckning använder sig av feedback.

De sista tio minuterna av varje lektion är till för städning och att eleverna ska reflektera om vad de har gjort under lektionen. Det fungerar dåligt. Jag upplever ett motstånd från eleverna och det händer att elever försöker slippa undan uppgiften.

Jag vill att eleverna arbetar mer självständigt efter en arbetsbeskrivning. Att de lär sig hela arbetsprocessen, förstår och kan använda begrepp i rätt sammanhang, utmanar sig själva, sitt lärande och sin förmåga att lösa problem. Jag vill att de i samspel med andra lär sig se och ta tillvara sina egna och andras styrkor.

Jag har känt mig frustrerad flera gånger när jag tyckt att jag gått igenom uppgiften/uppgifterna ordentligt, frågat om eleverna förstått och tyckt att jag har fått en bekräftelse på att de har förstått och ändå får jag frågan ”vad ska vi göra?”.

Hur kan lärares val av problemområde förstås?

Det hermeneutiska arbete som beskrivits i metodavsnittet har resulterat i tre beskrivningar av hur lärares val kan förstås och innebära. Lärares val av

problem kan förstås utifrån att: 1) lärarna gjort en professionell bedömning; 2) lärarna gjort en de-professionell bedömning; 3) lärarna verkställer en dold läroplan som syftar till att forma ideala elever som är motiverade, ordningsamma och självgående.

Professionell bedömning

Vi kan förstå lärarnas val som en professionell bedömning. Kärnan i lärares professionalitet utgörs enligt Biesta (2015) av en förmåga att göra avvägningar mellan olika syften, behov, innehåll och metoder. Är lärarna professionella kan de agera autonomt, vilket enligt Wermke och Höstfält (2014) och Baltzer (2020) innebär att de bestämmer och beslutar självkritiskt utifrån interna principer som vilar på kompetens, erfarenhet, teorier och värderingar avseende vilket problem de behöver lösa i sin undervisning för att utföra sitt uppdrag att socialisera, kvalificera och subjektifiera eleverna. Resultatet av deras utövande av självbestämmande och självreglering inom deras deltagande i FoU-programmet är att drygt hälften (58 %) av lärarna upplever problem med elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elev. Drygt en tredjedel upplever problem med elevers kunskapsnivå och knappt en tiondel av lärarna upplever problem med elevernas mående.

Studiens resultat kan då förstås som resultatet av lärares professionella bedömning av vad de behöver åstadkomma genom sin undervisning utifrån deras uppdrag. De professionella vet ”vissa saker bättre än andra” (Hughes, 1963, s. 656, författarnas översättning). Att lärare vill åstadkomma elever med goda kunskaper och som mår bra kan ses som en självklar del i deras uppdrag och återfinns i den avsedda läroplanens olika delar. Att lärare genom sin undervisning önskar åstadkomma motiverade, ordningsamma och självgående elever kan till viss del tolkas in i den avsedda läroplanen. I grundskolans läroplan framgår till exempel att lärare ska arbeta med elevers motivation genom att ”stärka deras vilja att lära” (Lgr22, s. 14) och genom ”egen ansträngning” ska elev ta ansvar för sitt lärande (Lgr22, s. 15). Eleverna ska bli ordningsamma genom att visa ”respekt och hänsyn” och bidra ”till en god arbetsmiljö” (Lgr22, s.15) och ”arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lgr22, s.14). Även kategorin självgående kan i viss utsträckning tolkas in i läroplanen, då elever successivt ska arbeta mer med ”självständiga uppgifter” och ta ”ett ökat eget ansvar ” (Lgr22, s. 14) och utöva ”ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan” (Lgr22, s. 15). Liknande innehåll återfinns även i Läroplanen för gymnasieskolan (2022).

De-professionell bedömning

Ovanstående resonemang utgick från att lärares kunskaper om praktikens behov tillmättes tillförlitlighet, att lärarens bedömning ses som professionellt gjord. Samtidigt betraktas ofta lärarkåren som de-professionaliserad i forsk-

ningslitteraturen enligt Frostensson (2015). Ett annat sätt att förstå lärarnas val är att betrakta dessa som uttryck för de-professionella bedömningar.

De-professionaliserad kan förstås som motsatsen till professionaliserad och innebär därmed en förlorad autonomi (Stenlås 2009). Med en utgångspunkt i att lärarna inte är professionella, är inte deras arbetsuppgifter eller ansvar att ha en förmåga att göra avvägningar mellan till exempel olika syften som Biesta (2015) pekar ut. Betraktas lärarkåren som de-professionaliserad regleras dessa avvägningar genom extern kontroll och transparens, och gränsen blir otydlig om vad som tillhör en lärares arbetsuppgifter och ansvar (Stenlås, 2009).

Men i det FoU-program som lärarna deltog i gavs de självbestämmande över att formulera egna problemområden. Om lärarna är de-professionaliserade bestämmer och beslutar de med bristande självkritik, utifrån interna principer som vilar på bristande kompetens, erfarenhet, teorier eller värderingar, vilket problem de behöver adressera i sin undervisning för att utföra sitt uppdrag att socialisera, kvalificera och subjektifiera eleverna. De kan bestämma och besluta utifrån vad de själva och andra uppfattar ingår i deras uppdrag eller inte. Följden av att de gavs självbestämmande inom FoU-programmet resulterade i att drygt hälften (58 %) av lärarna valde att adressera problem med elevers beteende och sätt att vara elev. Detta kan då tolkas som att en stor andel av lärarna förlade upplevda problem i sin undervisningspraktik på eleverna. Utifrån ett de-professionaliseringsperspektiv kan detta förstås som att lärarna inte ser det som sin uppgift eller att de saknar kompetens och förmåga till självreglering för att uppmärksamma problemområden, som i högre grad rör undervisningens utformning och innehåll. Lärarnas val av problemområde kan då förstås som följderna av en de-professionell bedömning.

Verkställandet av en dold läroplan

Slutligen ska vi diskutera ett tredje sätt att förstå lärarnas val av problemområde och då specifikt det faktum att en hög andel av lärarna valt att adressera elevers klassrumsbeteende och sätt att vara elev. Den detaljrika bild över klassrumsbeteenden som framträder behöver inte nödvändigtvis i alla delar tolkas ingå i den avsedda läroplanen. Lärarnas val av problemområde behöver inte ses som en konsekvens av en professionaliserad eller de-professionaliserad yrkeskår. Att lärare vill i hög utsträckning åstadkomma motiverade, ordningsamma och självgående elever kan förstås utifrån att de undervisar (oavsiktligt) enligt en dold 2010-tals läroplan som skapats ”bakom deras ryggar” (Broady, 1980, s. 43). Denna dolda läroplan har modellerat lärare och elever (och alla andra involverade i utbildningssystemet) över tid till att skapa de institutionella krav som framträder i lärarnas val av problemområde i termer av till exempel lyckas forma motiverade, ordningsamma och självgående elever. Likt Rönnermans och Langelotzs (2015) kartläggning av lärares forsk-

ningsfrågor återfinns även i föreliggande studies resultat utbildningspolitiska avtryck, och det finns stora likheter med den bild av en dold läroplan från 2000-talet och 2010-talet som beskrivits i artikelns teoretiska ramar. Broady (2007) och Höglund och Wigerfelt (2007) beskriver till exempel elever som kan kontrollera sig verbalt och att vara självgående, vilket lärare i vår studie uttrycker till exempel genom att vilja åstadkomma elever som tar lagom mycket talutrymme och inte behöver fråga vad som ska göras efter att de har fått en instruktion.

Ett tydligt utbildningspolitiskt avtryck är den effekt som formativ bedömning haft, där elevers metaperspektiv på sitt eget lärande framträder genom att lärare i studien uttrycker att de vill åstadkomma elever som kan följa arbetsbeskrivningar och resonera om sin process, de kan värdera sig själva och kan tillgodogöra sig feedback och tar med den in i nästa arbetsområde.

Lärarnas val av problem kan ses som ett uttryck för det som till exempel Mårell-Olsson (2012) och Rönn (2022) lyfter, att skolan strävar efter att utveckla en ideal elev som uppnår goda resultat, betar sig väl, alltid gör sitt yttersta och är självreglerande och självdisciplinerade. Lärarnas val av problemområde kan då förstås utifrån att lärare undervisar enligt 2010-talets dolda läroplan som inte nödvändigtvis överensstämmer med den avsedda läroplanen.

RESULTATDISKUSSION OCH SLUTORD

Föreliggande studie syftar till att fördjupa förståelsen för lärares professionalitet och samhällsuppdrag. Genom ett hermeneutiskt arbete av resultatet av en empirisk undersökning om lärares undervisningsrelaterade problem, visar studien att om lärare har förutsättningar att utöva autonomi kan de val och bedömningar som lärare därmed gör förstås på olika sätt. Det kan vara så att de val lärare gör är professionellt gjorda i termer av ett självkritiskt och självreglerande förhållningssätt, och genom noga gjorda avvägningar av olika valmöjligheter. Men det val som görs kan också förstås som ett uttryck för ett yrke som har de-professionaliserats. Utöver detta visar studiens resultat att lärares val av problemområde inte enbart behöver förstås i relation till det avsedda och formella samhällsuppdraget, utan också i relation till den dolda läroplanens innehåll inom vars ramar lärare kan agera så väl professionell som de-professionell.

Ett samhälle bildar professioner specifikt för komplexa samhällsuppgifter, framhåller den statliga utredningen *Med undervisningskicklighet i centrum* (SOU 2018:17). Studiens resultat kan ses som en illustration av denna komplexitet – svårigheten med att undervisa och identifiera problem för att undervisa bättre. Men resultatet kan även övergripande ses som en illustration över hur komplext det är för ett samhälle att bilda, stödja, utmana och upprätthålla en

lärarprofession. I linje med tidigare forskning visar föreliggande studie på komplexiteten i att beforska och beskriva lärares professionalisering och autonomi (se till exempel Wermke & Forsberg, 2016; Wermke & Höstfält, 2014; Florin, 2010; Persson, 2008).

Studiens resultat indikerar att enbart ett stärkande av lärares självbestämmande inom forsknings- och/eller utvecklingsarbete inte per automatik och nödvändigtvis medför ett synliggörande av de problem lärare kan anses ha makt över och ansvar att utföra, utan lärare kan tolkas förlägga upplevda undervisningsproblem på elevernas beteende.

Inom ramen för den form av professionellt arbete och samarbete som framhålls i forskningen (Hargreaves & Fullan, 2012; Carr & Kemmis, 1986, 2005; Dimmock, 2016; Timperley, 2011) och som alltmer förefaller praktiseras som en form av realisering av skollagens krav på en utbildning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Bergmark, 2023), kan studiens resultat användas för att stärka lärares individuella och kollektiva självkritiska och samhällskritiska förhållningssätt. Studiens resultat kan ses som ett analysverktyg för lärare vid identifieringen av upplevda undervisningsproblem och ge stöd i att anta ett självkritiskt förhållningssätt. Analysverktyget kan också stödja samhällskritiska kollegiala diskussioner om i vilken utsträckning upplevda problem är resultatet av att man omedvetet undervisar i enlighet med en dold läroplan, som man egentligen till viss del har makt över att frångå eller möjlighet att ha ett medvetet förhållningssätt till.

Studiens resultat indikerar också att stärkandet av lärares självbestämmande inom ett forsknings- och/eller utvecklingsarbete kan medföra att genuina undervisningsrelaterade problem synliggörs av lärare. En profession kännetecknas av att yrkesutövarna organiserar sig och hävdar inför andra yrkesutövare och professioner att de vet vissa saker bättre än andra i samhället (Brante, 2009; Hughes, 1963). Studiens resultat visar att lärare kan ha problem, inte enbart med kvalificering av eleverna, utan också med att forma eleverna till att bli motiverade, ordningsamma och självgående. Studiens resultat indikerar att om statliga utredningar sätter undervisningsskicklighet i centrum, om lärares kollegiala arbetssätt blir alltmer forskningsbaserat och om ett paradigmskifte pågår inom det pedagogiska kunskapsområdet där lärares problem blir vägledande för forskningens inriktning – då behöver de problemområden som pekats ut i studiens resultat adresseras. Det kan medföra att forskare, utbildare, tjänstemän och ledare inom huvudmännens verksamhet också behöver anamma ett självkritiskt respektive samhällskritiskt perspektiv på former och innehåll i forskningsprojekt, utbildningar, program och utvecklingsarbete så att lärares hela samhällsuppdrag uppmärksammas. Detta blir viktigt inte minst i relation till att accelerationen av statliga generella initiativ riktade mot lärares undervisnings- och professionsutveckling som skett under 2010-talet inte ser ut att avstanna då ett nationellt professions-

program och nationellt ULF-avtal inom kort kommer införas (Utbildningsdepartementet, 2022; Uppsala universitet m.fl., 2022).

Studiens resultat indikerar också att stärkandet av lärares självbestämmande inom forskning- och/eller utvecklingsarbete kan medföra att problem synliggörs av lärarna som väcker normativa frågor kring syftet med skolans utbildning, och som uppmärksammar oss på styrmekanismer i termer av dolda läroplaners innehåll. Är den ideala elev lärare strävar efter möjlig att nå i dagens samhälle med bristande likvärdighet? Kan idealen bidra till att likvärdigheten minskar? Är det ens ideal som är eftersträvansvärda? (jfr Mårell-Olsson, 2012; Rönn, 2022). Hur skulle elevidealen kunna se ut? Det är denna form av viktiga normativa samhällsdiskussioner som Biesta (2015) uppmärksammar genom att sätta fokus på att poängen med skolan inte är att eleverna lär sig, utan att de lär sig något specifikt av goda skäl och av någon – läraren. Det är mot bakgrund av detta specifika och de goda skälen lärare utskiljer sina undervisningsrelaterade problem. Hur goda skälen än har varit när den avsedda läroplanen utformades, visar studiens resultat vikten av att ständigt vara vaksam på om – och i vilken utsträckning – den skola som verkställs verkligen ger alla elever möjlighet att lära det specifikt utvalda innehållet, eller om vi lär eleverna sådant som faktiskt inte kvalificerar, socialiserar eller subjektifierar dem inför deras liv utanför formell utbildning. Detta är frågor som inte enbart är viktiga ur ett samhällsperspektiv utan i högsta grad manar till fortsatt forskning inom det pedagogiska kunskapsområdet.

TILLKÄNNAGIVANDE

Artikeln är skriven inom ramen för forsknings- och utvecklingsprogrammet *Lärares praktik och profession* och med finansiering av de fyra deltagande huvudmännen via forskningsinstitutet Ifous.

REFERENSER

- Alvehus, Johan, Eklund, Sanna, & Kastberg Gustaf (2021). To strengthen or to shatter? On the effects of stratification on professions as systems. *Public Administration*, 99, 371–386. <https://doi.org/10.1111/padm.12695>
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Andersson, Håkan (2010). *Skriftliga omdömen – klara besked?* Pedagogiska rapporter, Nr 81. Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.

- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
<http://hdl.handle.net/2077/17128>
- Andreasson, Ingela, & Asplund Carlsson, Maj (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Liber.
- Baltzer, Charlotte (2020). *Lärarlegitimation som facklig professionsstrategi: en analys av den svenska legitimeringsreformen som argument för lärares (re)professionalisering*. [Doktorsavhandling, Åbo akademi, Finland].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-462177>
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. Liber.
- Bejerot, Eva, Forsberg Kankkunen, Tina, & Hasselbladh, Hans (2015). Två decennier av new public management: arbetsmiljön i skola och sjukvård. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 21(3), 23–41.
- Bergmark, Ulrika (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210–224.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Biesta, Gert (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50, 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Blossing, Ulf (2008). *Kompetens för samspelande skolor*. Studentlitteratur.
- Brante, Thomas (2009). Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I M. Lindh (red.), *Vetenskap för profession* (s. 15–34). Högskolan i Borås.
- Broady, Donald (1980). Den dolda läroplanen? *Kritisk utbildningstidskrift*, 16, 6–56.
- Broady, Donald (2007). Trettio år efteråt – ett återbesök hos den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift*, 127, 6–12.
- Carlgren, Ingrid (2009). Lärarna i kunskapssamhället – flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? *Forskning om undervisning och lärande* 2(9), 9–26.
- Carlgren, Ingrid (2020). Lärarna – problem eller lösning? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(4), 104–111. <https://doi.org/10.15626/pfs25.04.10>
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.
- Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (2005). Staying Critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347–358. <https://doi.org/10.1080/09650790500200296>

- Dimmock, Clive (2016). Conceptualising the research–practice–professional development nexus: mobilising schools as ‘research-engaged’ professional learning communities. *Professional Development in Education*, 42 (1), 36–53.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884>
- Elfström, Ingela (2005). Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingssystem i förskolan. *Individ, omvärld och lärande/Forskning*, 26.
- Florin, Christina (2010). Lärarnas professionalisering. *Lärarnas historia*.
https://lararnashistoria.se/wp-content/uploads/2020/08/L%C3%A4rarnas%20professionalisering_0.pdf
- Frostensson, Magnus (2015). *Organisatoriska åtgärder på skolnivå till följd av lärarlegitimationsreformen*. Rapport 2015:3. IFAU – Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Ganeheim, Ulla H., & Lundman, Bertil (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hargreaves, Andy, & Fullan, Michael (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Haimovitz, Kyla, & Dweck, Carol S. (2017). The origins of children’s growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Hirsh, Åsa (2013). The individual development plan as tool and practice in Swedish compulsory school [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-22540>
- Hirsh, Åsa (2020). When assessment is a constant companion: students’ experiences of instruction in an era of intensified assessment focus. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 89–102. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1756192>
- Hughes, Everett C. (1963). Professions. *Daedalus*, 92(4), 655–668.
<http://www.jstor.org/stable/20026805>
- Höglund, Carl-Magnus, & Wigerfelt, Christer (2007). Vilken betydelse har Den dolda läroplanen haft? *Kritisk utbildningstidskrift*, 127, 104–111.
- Hermansson, Karin (2020). *Att medverka i Ifous FoU-program – en handbok*. Ifous.
- Jahnke, Anette, & Hirsh, Åsa (2020). *Ifous fokuserar: Varför förbättras inte elevresultaten trots alla insatser?* Ifous.
- Jahnke, Anette (red.) (2021a). *Utveckla lärarens praktik och profession – vad, varför, hur och av vem? 2021:6 – Slutrapport från FoU-programmet Lärarens praktik och profession*. Ifous.

- Jahnke, Anette (2021b). Detta är FoU-programmet Lärares praktik och profession. 2018–2021. I A. Jahnke, (red.), *Utveckla lärares praktik och profession – vad, varför, hur och av vem? 2021:6. Slutrapport från FoU-programmet Lärares praktik och profession* (s. 9–10). Ifous.
- Kirsten, Nils, & Wermke, Wieland (2017). Governing teachers by professional development: state programmes for continuing professional development in Sweden since 1991. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 391–411.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1151082>
- Kyvik, Svein (2009). *The dynamics of change in higher education: expansion and contraction in an organisational field*. Springer.
- Lindvall, Jannika, Helenius, Ola, & Wiberg, Marie (2018). Critical features of professional development programs: Comparing content focus and impact of two large-scale programs. *Teaching and Teacher Education*, 70, 121–131.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.013>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2022). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>
- Läroplan för gymnasieskolan (2022). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Mårell-Olsson, Eva (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-59420>
- Opfer Darleen, & Pedder David (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Persson, Sofia (2008). *Lärarkyrkans uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
<http://hdl.handle.net/2077/17244>
- Redaktionen för Pedagogisk Forskning i Sverige (2020). DEBATT 2020 ”Praktiknära forskning – ett paradigmskifte på gång?” – en introduktion. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(1), 10.
- Rönn, Charlotta (2022). Pupils’ informal social strategies in a Swedish compulsory school – What pupils do and say, out of sight of the teachers, while managing written individual assignments. *Educational Review*, 76(3), 605–627.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054955>
- Rönnerman, Karin, & Langelotz, Lill (2015). *Lärares frågeställningar genererade ur utbildningspraktiker. Delrapport från SKOLFORSK-projektet*. Vetenskapsrådet.

- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2014:12. *Utvärdering för utveckling – om utvärdering av skolpolitiska reformer*. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskicklighet i centrum: ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Norstedts juridik.
- SOU 2018:19. *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Norstedts juridik.
- Stenlås, Niklas (2009). *En kär i kläm: läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Stenlås, Niklas (2011). Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 11–27.
- Sülau, Veronica (2019). *Vad händer i lärares kollegiala samtalspraktik? En studie av mötet mellan en nationell kompetensutvecklingsinsats och en lokal fortbildningspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60280/gupea_2077_60280_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Timperley, Helen (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Uppsala universitet, Göteborgs universitet, Umeå universitet, Karlstads universitet, & Ifous (2022). *Avsiktsförklaring ULF-verksamheten 2022–2024*.
https://www.ulfavtal.se/digitalAssets/709/c_709236-1-3-k_ulf_avsiktsforklaring_220301.pdf
- Utbildningsdepartementet (2022). *Uppdrag om nationellt professionsprogram. U2022/02319*. Utbildningsdepartementet.
<https://www.regeringen.se/contentassets/e9564a1f93674f95b7385552f614c4ae/uppdrag-om-ett-nationellt-professionsprogram/>
- Vallberg Roth, Ann-Christine, & Månsson, Annika (2008). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom: Likriktning med variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), 81–102.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsvetenskap*. Vetenskapsrådet.
- Wermke, Wieland, & Forsberg, Eva (2016). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 155–168.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119727>

Wermke, Wieland, & Höstfält, Gabriella (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space:a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 58–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.812681>

Webster-Wright, Ann (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2). 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>

Ahead of print