

Pedagogisk forskning i Sverige

*PfS.*

Vol. 28 No. 1-2 2023

Styrning och innehåll i skolundervisning  
och pedagogisk forskning

Tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige. Tidskriften har sedan starten 1996 varit ett viktigt bidrag för utvecklingen av teori och metodfrågor inom svensk pedagogisk forskning och övriga Skandinavien. Tidskriften utkommer med fyra enkelnummer alt. två dubbelnummer per år.

Välkommen med manus i form av forskningsartiklar, essäer, debattartiklar, recensioner av ny utkommen litteratur och fakultetsopponenters sammanfattade synpunkter på aktuella doktorsavhandlingar. En överblick över författarvägledningar finner du på tidskriftens onlineportal [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se). Utförliga författarvägledningar kan laddas ner i tidskriftens Open Journal System, tillgänglig via onlineportalen.

**Ägare:** Föreningen SWERA, Swedish Educational Research Association

**Ansvarig utgivare:** Sverker Lindblad, professor, Göteborgs universitet

**Huvudredaktör:** Daniel Sundberg, professor, Linnéuniversitetet

**Redaktör:** Andreas Nordin, docent och Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionssekreterare:** Bettina Vogt, lektor, Linnéuniversitetet

**Redaktionsassistenter:** Anna Wahlgren och Josef Qaderi, doktorander, Linnéuniversitetet

**Nationellt råd:** Andreas Fejes (Linköpings universitet), Ulrika Jepson Wigg (Mälardalens högskola), Andreas Bergh (Örebro universitet), Jonas Aspelin (Högskolan Kristianstad), Linda Rönnberg (Umeå universitet), Erika Björklund (Högskolan i Gävle), Åsa Mäkitalo (Göteborgs universitet), Marie Nilsberth (Karlstad universitet), Joakim Landahl (Stockholms universitet), Marie Karlsson (Uppsala universitet), Sangeeta Bagga-Gupta (Högskolan i Jönköping), Helena Korp (Högskolan Väst), Fredrik Lindstrand (Konstfack Stockholm), Johan Dahlbeck (Malmö universitet), Lena Boström (Mittuniversitetet), Sara Irisdotter Aldenmyr (Högskolan Dalarna), Eva Brodin (Lunds universitet), Pernilla Nilsson (Högskolan i Halmstad), Lovisa Bergdahl (Södertörns högskola)

Nordiska medlemmar: Kirsten Sivesind (Norge), John B. Krejsler (Danmark), Michael Uljens (Finland), Gestur Gudmundsson (Island)

Adress: Pedagogisk forskning i Sverige, Linnéuniversitetet, 351 95 Växjö

E-post: [redaktion.pedforsk@lnu.se](mailto:redaktion.pedforsk@lnu.se)

Onlineportal: [www.pedagogiskforskning.se](http://www.pedagogiskforskning.se)

Alla publicerade bidrag i tidskriften lyder under Creative Common Licensen CC BY-ND.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord	5
--------	---

### Artiklar

---

Den undervisade läroplanen – En studie av läroplansmönster i hög- respektive lågpresterande klassrum, årskurs 8 <i>Daniel Sundberg</i>	7
Hälsosamhället i pedagogisk forskning. En explorativ kartläggning av svenska doktorsavhandlingar i ämnet pedagogik mellan 2005-2019 <i>Erika Björklund</i>	37
Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3 <i>Robert Walldén</i>	73
Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik <i>Carin Falkner, Ann Ludvigsson, Maria Öksnes, Agneta Knutas &amp; Björg Kjaer</i>	100
Att vara lämpad eller olämpad till en arbetsintegrerad lärarutbildning – policydiskurser om lärarkompetenser vid antagning och anställning av blivande lärarstudenter <i>Lena Sjöberg</i>	121
English summaries	147

### Debatt: Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?

---

Teoretisk och normativ pedagogisk forskning är alltid relevant – även ur ett rent instrumentellt perspektiv <i>Corrado Matta</i>	155
---	-----

Lyft blicken! Om praktiktära forskning och behovet av flummiga pedagoger. <i>Malin Ideland</i>	160
Relevant forskning för den reflekterande praktikern? Några kritiska reflektioner omkring ett samtida forskningsfält <i>Anders Persson &amp; Mikael Berg</i>	165
Pedagogologins irrfärder på det pedagogiska kunskapsområdet <i>Christer Fritzell</i>	171
Det stora behovet av pedagogisk forskning i högre utbildning <i>Eva Brodin</i>	187

## **Recensioner**

---

Läroverken och progressivismen <i>Bert Mårald</i>	196
--	-----

## **Redaktionellt**

---

Call for papers: Bokrecensioner och fakultetsopponentens sammanfattande synpunkter	200
--	-----

## Förord

Välkommen till detta dubbelnummer av Pedagogisk forskning i Sverige. I det här numret får du ta del av forskning kring skolans och fritidshemmets undervisning i relation till frågor om styrning och kunskapsinnehåll. Utöver detta behandlas även frågor om lämplighetsprövning av lärarstudenter vid antagning och om det framväxande hälsosamhällets plats i den pedagogiska forskningen.

Daniel Sundberg undersöker i sin artikel *Den undervisade läroplanen – En studie av läroplansmönster i hög- respektive lågpresterande klassrum, årskurs 8* vilka läroplansversioner som erbjuds i undervisningen i några olika skolkontexter. Utifrån ett läroplansteoretiskt perspektiv undersöks med hjälp av begreppet koherens samstämmigheten mellan mål, innehåll och kunskapskrav i skolans undervisning.

I sin artikel *Hälsosamhället i pedagogisk forskning. En explorativ kartläggning av svenska doktorsavhandlingar i ämnet pedagogik mellan 2005–2019* undersöker Erika Björklund i vilken utsträckning aspekter kopplade till ett framväxande hälsosamhälle framträder i svenska pedagogisk forskning. Studien visar att området är svagt representerat och att forskning kring hälsofrämjande verksamhet sällan berörs.

Robert Walldén riktar i sin artikel *Diskursöverbyggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3* fokus mot skrivundervisningen i de tidiga åren och användandet av återkopplande samtal under klassrumsarbetet med rådgivande brev. Artikeln avser att bidra till en mer nyanserad förståelse av skrivundervisningen under de tidiga åren och att bidra med en analytisk lins som kan användas för att synliggöra interaktion vid skrivdidaktiska moment.

I artikeln *Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik* undersöker Carin Falkner, Ann Ludvigsson, Maria Öksnes, Agneta Knutas och Björg Kjaer vilket innehåll som SFO/fritidshem tillskrivs i de skandinaviska ländernas styrdokument. Deras läsning visar att SFO/fritidshemmet har kommit att få ett dubbelt uppdrag med ibland motstridiga uppgifter, dels ett lekorienterat uppdrag, dels ett lärandeuppdrag mot uppsatta mål vilka inte alltid går hand i hand.

Lena Sjöberg avslutar sektionen vetenskapliga artiklar med ett bidrag på temat *Att vara lämpad eller olämpad till en arbetsintegrerad lärarutbildning – policydiskurser om lärarkompetenser vid antagning och anställning av blivande lärarstudenter*

där hon studerar en urvals- och antagningspraktik i relation till en arbetsintegrerad lärarutbildning. Resultatet visar på en stor samstämmighet vad gäller den diskursiva konstruktionen av lämplig lärarkompetens.

I det efterföljande avsnittet presenteras debattartiklar på temat ”Pedagogisk forskning – relevant för vem och för vad?”

Numret avslutas med Bert Måralds recension av Johan Samuelssons bok *Läroverken och progressivismen. Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*.

Vi önskar er en inspirerande och tankeväckande läsning!

**/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige**

# 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 måluppfyllelse<sup>1</sup>. 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 belägg 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 lektioner<sup>2</sup>. 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 bakgrundsförståelse 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 SALSAs 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 SALSAs 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)<sup>3</sup>. 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 lärares 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 styρνivåer
Substantiell	Relativ samstämmighet mellan och inom olika lokala styrdokument kring kunskap, undervisning och lärande	Samstämmighet mellan nationella, huvudmanna-, skol- och klassrum i läroplans-tolkningar	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 skolämnen	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 eleverns 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 resultat skillnader 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

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

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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>

# Hälsosamhället i pedagogisk forskning. En explorativ kartläggning av svenska doktorsavhandlingar i ämnet pedagogik mellan 2005-2019

Erika Björklund

Avdelningen för utbildningsvetenskap, Högskolan i Gävle

## ABSTRACT

Vi lever idag i ett hälsosamhälle där hälsa och pedagogik kan betraktas som oupplösligt sammanflätade i formandet av hälsosamma människor. Vi vet dock inte så mycket om hur hälsosamhället figurerar eller framträder i pedagogisk forskning och inte heller vilka frågor om hälsosamhället som ställs. Den här studien riktar blicken mot svenska doktorsavhandlingar i pedagogik som här uppfattas indikera sådant som pågår inom ämnet, och avser att undersöka hur hälsosamhället framträder i dessa. Av de 917 avhandlingar i ämnet pedagogik som publicerades i Sverige under 2005-2019, fick 76 avhandlingar utgöra underlag för studien. Analysen utforskade hur hälsosamhället behandlas och vilka dimensioner av hälsosamhället som framträder samt hur. Resultaten visar att hälsosamhället är svagt etablerat som forskningsområde inom pedagogikämnet och att huvuddelen av studierna med anknytning till hälsosamhället berör hälso- och sjukvården eller sjukdom/diagnoser, medan forskning om eller för hälsofrämjande verksamhet (utanför hälso- och sjukvården) eller om pedagogiska processer i relation till hälsa eller välbefinnande utgör en minoritet. I diskussionen förs resonemang om hälsosamhället som ett forskningsfält som skulle kunna berika pedagogikämnet genom att ge ett breddat underlag för såväl teori- som metodutveckling inom ämnet, samt ge viktiga bidrag till pedagogiska verksamheter i hälsosamhället genom såväl praktikinära som kritisk forskning.

## INLEDNING

Enligt Kickbusch (2007) lever vi idag i ett hälsosamhälle där hälsa har kommit att betraktas som en signifikant aspekt eller faktor inom alltfler sammanhang,

vilket i sin tur innebär att allt fler beslut, politiska såväl som personliga, kommit att uppfattas ha konsekvenser för individers hälsa. Därmed har hälsa, tillsammans med utbildning och ekonomiska tillgångar, kommit att uppfattas som en nyckelfaktor inte bara för den enskilda individen utan även för samhälleligt välbefinnande. På grund av hälsans expanderande signifikans och allteftersom hälsa kommit att uppfattas som ”gör-bar” (Kickbusch, 2007; se även Crawford, 1980) har alltfler aspekter av människors liv kommit att uppfattas som relevanta objekt för intervention, interventioner som innefattar pedagogiska processer såsom fostran och lärande. Dessutom kan hälsa och pedagogik, med hjälp av Foucault (1991, 2003), betraktas som ouplösligt sammanflätade i det att hela hälsosystemet (Kickbusch, 2007) kan betraktas som en apparat för formande av hälsosamma människor, en apparat för hälsosam samhälls- och kultureproduktion (se även Björklund, 2008; Olsson, 1997, 2000). Denna sammanflätning och hälsosamhällets inneboende pedagogiska processer gör hälsosamhället till ett studie- och kunskapsobjekt för pedagogisk forskning. Däremot vet vi inte så mycket om hur hälsosamhället figurerar eller framträder i pedagogisk forskning och inte heller vet vi vilka frågor om hälsosamhället som ställs, och därför vill den här artikeln börja skapa en sådan överblick genom att rikta blicken mot doktorsavhandlingar i ämnet<sup>1</sup> pedagogik.

Även om doktorsavhandlingar kanske inte representerar den viktigaste forskningen inom ett område så kan de, enligt Rantatalo et al. (2016, s. 4-5) ”fungera som en värdeomrätare för trender och paradigmatiske utveckling inom och mellan disciplinära akademiska traditioner (...) spegla institutionalisering och forskningspolitiska överväganden (...) samt praxis och lokalt rådande kulturer inom forskningsfält”. De kan också ”indikera bredare utvecklingslinjer inom akademisk kunskapsproduktion genom att avhandlingarnas utformning kan påvisa preferenser och sanktionering hos exempelvis handledare och etablerade forskare inom ett fält.” (Rantatalo et al., 2016, s. 5; se även Odén, 1991 om forskarutbildningens relation till ämnesutveckling). Alltså, även om doktorsavhandlingar inte representerar ett ämnes hela spektrum av forskning så kan de uppfattas ge en indikation av sådant som pågår inom ämnet. Mot den bakgrunden avgränsas således denna explorativa kartläggning till att undersöka och beskriva hur hälsosamhället framträder i svenska doktorsavhandlingar i ämnet pedagogik med utgångspunkt i frågorna:

- Hur figurerar/framträder hälsosamhället i svenska avhandlingar inom ämnet pedagogik?
- Vilka frågor om hälsosamhället ställs i svenska avhandlingar inom ämnet pedagogik?

Nedan ges en kort beskrivning av vart i forskningslandskapet som specifikt samhällsvetenskapligt inriktad forskning om hälsosamhället förekommer

samt även mer specifikt pedagogisk forskning om hälsosamhället. Till det avsnittet hör även en förklaring till och argument för avgränsningen till ämnet pedagogik. Eftersom intresset här specifikt handlar om hur hälsosamhället figurerar i pedagogikens studie- och kunskapsobjekt, beskrivs därefter hur studie- och kunskapsobjekt definieras i den här studien. Efter det presenteras ett urval av tidigare studier där avhandlingar i ämnet pedagogik använts som empiriskt material för att undersöka utvecklingslinjer och specialiseringar inom ämnet. Därefter beskrivs urvalsförfarande och analysmetod följt av den empiriska undersökningen. Artikelns avslutas med en diskussion om vad de studerade avhandlingarna kan säga oss om betydelsen av pedagogisk forskning om hälsosamhället.

### **Hälsosamhället och pedagogik**

Bildning och hälsa har historiskt sett sammanlänkats länge. I antikens Grekland var till exempel bildningsidealet ”en sund själ i en sund kropp” (Burman, 2014, s. 21) varmed gymnastik, alltså kroppsfostran, kom att inkluderas som ett ämne i Platons Akademi redan 288 f.Kr. (Krokmark, 2011). Dagens hälsosamhälle (Kickbusch, 2007) kan dock anses ha sin upprinnelse i den moderna medicinens ”födelse” på 1700-talet (Foucault, 1973). Alltsedan dess har hälsa i termer av sjukdom och död blivit synliggjort och tillgängliggjort för intervention genom framväxten av det som Foucault kallar för den medicinska blicken. Över tid har den medicinska blicken fått en alltmer framträdande betydelse genom att hälsa betraktas som en signifikant aspekt eller faktor inom allt fler sammanhang (Kickbusch, 2007). Hälsans expanderande signifikans framträder dels i att människors/befolkningars hälsa, kroppar och hälsorelaterade tänkande, värderingar och beteende på allt fler sätt kommit att bedömas, mätas, uppskattas, rangordnas och regleras via allt fler apparater och tekniker för disciplinering och normering (Foucault, 2002; se även Rabinow & Rose, 2006), det vill säga apparater och tekniker för fostran och lärande. Till exempel, om personligt hälsoarbete förr handlade om att tvätta händerna före maten och att gå till en läkare när man var sjuk, så inkluderar det idag även att noggrant, med hjälp av till exempel aktivitetsklockor, personligen följa vad som händer i den egna kroppen och försöka påverka detta i en hälsosam riktning (Goodyear et al., 2019; Lupton, 2016; Toner, 2018). Hälsans växande betydelse framträder även i att allt fler faktorer uppfattas ha betydelse för såväl individers som befolkningars hälsa, vilket gjort att allt fler beslut, politiska såväl som personliga, kommit att uppfattas ha konsekvenser för individers hälsa och därmed utgöra föremål för intervention. Till exempel betraktas skolans uppgift inte bara som att fostra hälsosamma kroppar genom att erbjuda och fostra till fysisk aktivitet (Quennerstedt, 2007), utan utbildning och lärande i sig betraktas som viktiga bestämningfaktorer för människors hälsa (Åkerblom, 2019a).

Eftersom hälsa är en så pass signifikant aspekt av samhället så förekommer forskning om hälsa eller om hälsosamhället inom ett brett spektrum av vetenskapliga discipliner. Samhällsvetenskapligt inriktad forskning om hälsosamhället förekommer kanske mest inom hälsosociologiskt forskning (Nettleton, 2021) liksom inom folkhälsovetenskapen (Mykhalovskiy et al., 2019; Andersson & Ejlertsson, 2009). Medan folkhälsovetenskaplig forskning tenderar att ha en mer tillämpad inriktning, erbjuder hälsosociologisk forskning mer problematiserande perspektiv. Folkhälsovetenskapen är dock tvärdisciplinär och intresserar sig därmed även för hälsosamhället i flertalet dimensioner, allt från biomedicin, hälsopolitik och epidemiologi till psykologi, kultur och arbetsvetenskap (Andersson & Ejlertsson, 2009). Även om pedagogiska frågeställningar också förekommer i folkhälsovetenskaplig forskning (se t.ex. Haglund & Tillgren, 2009), så förekommer mer uttalat pedagogiskt inriktad forskning internationellt sett inom forskningsfälten health education, health literacy och health promotion (Nutbeam, 2019). På svenska finns inte riktigt någon etablerad motsvarande benämning på forskningsområdet i skärningspunkten mellan hälsosamhället och pedagogik, men en benämning skulle kunna vara hälsopedagogik (jfr arbetslivspedagogik, högskolepedagogik, vuxenpedagogik). Mer utbildningsorienterad forskning i skärningspunkten mellan hälsosamhället och pedagogik förekommer i Sverige inom till exempel vårdpedagogik som studerar pedagogiska processer inom både vårdutbildning och inom hälso- och sjukvården (Lindahl et al., 2006) och medicinsk pedagogik som studerar utbildning inom medicin (Brattberg & Jönsson, 2005).

Ytterligare en aspekt för att synliggöra hur forskningsfältet ser ut handlar om det pluralistiska pedagogiska kunskapsområdet till vilket bland annat pedagogik, didaktik, pedagogiskt arbete och utbildningssociologi brukar räknas (Forsberg & Sundberg, 2018). Föreliggande studie avgränsar sig till att undersöka hur hälsosamhället framträder inom en av disciplinerna inom det pedagogiska kunskapsområdet, i detta fall pedagogik. Utan att försöka reda ut de olika disciplinernas inbördes relationer kan jag, efter en titt i SwePub, konstatera att hälsosamhället berörs inom flera av disciplinerna inom det pedagogiska kunskapsområdet. Inom didaktik, med dess fokus på undervisningsnära frågor, intresserar man sig till exempel för hälsa inom ramen för olika skolämnen såsom idrott och hälsa (Graffman-Sahlgren, 2014) eller hem- och konsumentkunskap (Oljans, 2020). Inom disciplinen lärande kan det till exempel handla om utbildning och hälsa som styrningsteknologier (Åkerblom, 2019b). Möjligen framstår intresset för hälsa/hälsosamhället som fokuserat på/begränsat till olika skolämnen eller skolbaserade aktiviteter inom didaktik och pedagogiskt arbete, men det är en empirisk fråga och inte en som kommer att undersökas här. Däremot ligger detta antagande till grund för beslutet att här fokusera på ämnet pedagogik. Valet av pedagogikämnet baserar sig på att det är den vetenskapliga disciplin inom det pedagogiska



kunskapsområdet som har den historiskt längsta institutionaliserade förankringen i Sverige och som därmed möjligen kan förväntas vara mest differentierad även med hänseende till hur hälsosamhället framträder. Ett ytterligare skäl till att välja pedagogik är att ämnet historiskt sett har ett bredare kunskapsintresse (jfr Askling, 2006), specifikt avseende att detta sträcker sig även utanför skolsfären, och därmed kunde antas inkludera forskning som intresserar sig för hälsosamhället i en vidare bemärkelse utöver den skolrelaterade.

### **Pedagogikens studie- och kunskapsobjekt**

Pedagogikens studie- och kunskapsobjekt har genom tiderna förskjutits och förändrats och har fyllts med lite olika innebörd av olika forskare (bl.a. Amhag & Kupferberg, 2015; Englund, 2004; Kupferberg, 2012; Lindberg, 1989; Lindberg & Olofsson, 2005; Olsson, 2012; Forsberg & Sundberg, 2018; Svensson, 2018). I föreliggande artikel används begreppet studieobjekt i bemärkelsen: något som kan vara intressant för och beforskas av flera vetenskapliga discipliner, medan kunskapsobjekt uppfattas som något som konstrueras inomvetenskapligt och förutsätter en inomvetenskaplig förståelse (jfr Lindblad et al., 2004). Personer från olika vetenskapliga discipliner kan således undersöka samma studieobjekt, även kallat territorium (Fransson & Lundgren, 2003), fenomen (Andersson & Lindberg, 1989) eller element (Brante, 2003). Vetenskapliga discipliner är dock inte begränsade till ett möjligt studieobjekt, utan kan intressera sig för flera (Lindberg & Olofsson, 2005).

Pedagogikens studieobjekt beskrivs av till exempel Sjöstrand (1969) samt Andersson och Lindberg (1989, s. 2) som ”en vetenskap om människan, kulturen och samhället”. I Askling (2006) preciseras definitionen något när studieobjekten inom det pedagogiska kunskapsområdet beskrivs som:

(...) grundläggande processer som lärande, utveckling, socialisation samt förutsättningarna för och resultaten och effekterna av dessa processer i olika sammanhang (både formella och informella). Studieobjekten kan också vara alla de verksamheter som med olika institutionell och organisatorisk utformning etablerats för att realisera de grundläggande processerna, såsom utbildningssystem, skola, undervisning, skolreformer, klassrumsaktiviteter, lärarutbildning och lärarprofession. (Askling, 2006, s. 117)

I denna definition beskrivs en uppsättning ”grundläggande processer” (Askling, 2006, s. 117) samt några institutioner/organisationer. För föreliggande artikel är utgångspunkten att de grundläggande processerna även kan ske i hälsorelaterade institutioner och organisationer, till exempel inom hälsopolitiken, hälso- och sjukvården eller folkhälsoarbete, samt att det både inom och utanför de skolrelaterade institutionerna och organisationerna pågår

hälsorelaterade pedagogiska processer, såsom hälsoupplýsning och hälsofost-  
ran (se till exempel Larsson et al., 2016; Mårdén, 1999; Olsson, 1997, 1999;  
Quennerstedt, 2019; Wijk, 2002, 2003; Åkerblom, 2019a).

Det framstår ofta som en mer eller mindre outtalad självklarhet i de flesta resonemangen om pedagogikens kunskapsobjekt att kunskapsobjektet står i relation till och är starkt knutet till förskjutningar och förändringar i studieobjekt såsom skolan och utbildningspolitiken (Englund 2004, 2006; Lundgren 2002). Medan Kupferberg (2012) samt Amhag och Kupferberg (2015) föreslår att en vetenskaplig disciplin bör ha och formulera ett centralt kunskapsobjekt att samlas kring (i deras fall är detta kunskapsobjekt lärande, vilket i ovanstående resonemang istället uppfattades som ett av ämnets studieobjekt), så finns det andra med en mer pluralistisk syn. Askling (2006), Brante (2003) samt Fransson och Lundgren (2003) menar till exempel att studieobjekten kommer att betraktas och undersökas på olika vis beroende på forskarnas förförståelse, tidigare kunskap, disciplinära hemvist, samt inomvetenskapliga traditioner gällande till exempel specifika begrepp, teorier, metoder och epistemologiska antaganden, varmed ämnets kunskapsobjekt konstrueras. Därmed kan kunskapsobjekt förstås som ”skilda representationer eller ’översättningar’ av det studieobjekt som är i fokus”. (Lindblad et al., 2004, s. 14) varmed flera kunskapsobjekt kan framträda ur ett och samma studieobjekt, både inom och mellan vetenskapliga discipliner. Föreliggande arbete tar avstamp i denna senare definition, och ställer frågorna om och hur hälsa kommer till uttryck i kunskapsobjekten.

### *Studier med avhandlingar i pedagogik som empiriskt material*

Flera studier har tidigare gjorts med avhandlingar i pedagogik som empiriskt material, ofta i syfte att försöka bestämma eller beskriva pedagogik som disciplin. Bjerstedt (1999 i Sellbjer, 2007) gjorde en kartläggning av de mest återkommande begreppen i pedagogiska avhandlingar under perioden 1969-1998. Den studien visade att ”utbildning” var det mest frekvent återkommande ordet och att avhandlingarna fokuserade på skolkontexten medan samhällsperspektivet förekom i mindre omfattning. Inspirerad av Bjerstedt gjorde Sellbjer (2006, 2007) för samma tidsperiod (specifikt åren 1975, 1980, 1990 och 2000) en analys av pedagogisk kurslitteratur och visade då att utbildning även i det sammanhanget var det i särklass vanligaste ordet och att orden i titlarna kunde sorteras i tre grupper: skolrelaterade ord (bl.a. ”skol”, ”barn”), samhällsorienterade (bl.a. ”samhälle”, ”social”) samt forskningsrelaterade ord (bl.a. ”forsk”, ”teori”), medan ordet pedagog oftast syftade på disciplinen snarare än på läraren som pedagog.

Eklund (1995) gjorde en studie av innehåll och forskningsmönster i samtliga 124 doktorsavhandlingar i pedagogik som publicerades under åren 1988-92. Studien replikerades med 165 avhandlingar från åren 1993-1997 (Eklund, 2000a, 2000b). Eklund visade för båda kohorterna av avhandlingar bland

annat att studiet av betingelser för pedagogiskt arbete övervägde framför mer undervisningsmetodiskt inriktade studier samt att det empiriska materialet i huvudsak kommit från skolområdet, snarare än från andra verksamhetssektorer. I en annan undersökning (Lindberg, 2003) av licentiat- och doktorsavhandlingar under perioden 1953-2000 (det framgår dock inte explicit att det är frågan om avhandlingar i pedagogik utan det framstår i texten som underförstått) framgår att lärarutbildning endast utforskats blygsamt, om dock med utökande omfattning för att mot slutet av perioden kunna sägas konstituera ett eget forskningsfält. Lindberg (2003, s. 174) menar att ”[a]lla eller nära nog alla” av de studerade avhandlingarna kan klassificeras som att de handlar *om* lärarutbildning snarare än att vara *för* lärarutbildning. Eklund (2000a; 200b) menar att pedagogikämnets fokus på förutsättningarna för pedagogisk verksamhet snarare än på undervisningsmetodiska frågor är en av pedagogikdisciplinens svagheter då den medfört att praktiker upplever att den pedagogiska forskningens användbarhet i frågor om handlingsstrategier är begränsad (Eklund, 2000a, 2000b). Möjligen kan Lindbergs (2003) studie uppfattas stödja Eklunds resonemang, även om inte Lindberg tar ställning till huruvida detta är bra eller dåligt. Eklund argumenterade vidare för att pedagogikens särskilda nisch avseende påverkansprocessen blir mindre tydlig när/om forskningen avstår från metodstudier med en jämförande karaktär.

I ytterligare en studie, vars fokus låg på behandling av svårigheter för elever att nå målen i kärnämnen, kom forskningsmönster och innehåll att än en gång granskas och jämföras med de tidigare resultaten (Eklund, 2008). Det empiriska materialet bestod då av totalt 400 svenska doktorsavhandlingar från åren 2005-2008 och resultaten motsvarade de från de tidigare studierna. Till sist, Gustavsson och Thunborg (2016) undersökte, baserat på 87 avhandlingar i ämnet pedagogik från åren 2005-2015, hur forskning om pedagogik i arbetslivet kom till uttryck i materialet. Studien redovisar de områden av arbetslivsforskning som forskare i ämnet pedagogik intresserar sig för, samt hur detta utvecklats jämfört med en tidigare historieteckning gjord av Ellström et al. (2005).

Ovanstående genomgång täcker inte in all forskning inom ämnet där avhandlingar varit det empiriska materialet, men visar att doktorsavhandlingar utgjort empiriskt material även i tidigare studier, och med relevanta bidrag till det pedagogiska fältet. Dock tycks studierna främst härröra från millennieskiftet och 00-talet, med endast en studie (Gustavsson & Thunborg, 2016) i någorlunda närtid. Till detta kan tilläggas att till exempel Rantatalo et al. (2016) gjort en kartläggning av svenska avhandlingar om ledarskap. Den kartläggningen skiljer sig från föreliggande kartläggning bland annat i det att de ville undersöka *vilka* som studerade ledarskap, och behandlar således inte utslutande avhandlingar i ämnet pedagogik.

## METOD

I detta avsnitt ges en utförlig beskrivning av urvalsförfarandet samt använda inkluderings- och exkluderingskriterier, följt av en beskrivning av hur de utvalda avhandlingarna analyserats.

### Urval

Eftersom en genomgång av samtliga avhandlingar i ämnet skulle bli ohanterligt, har en tidsperiod av 15 år valts utifrån en idé om att säkerställa att en ansenlig mängd avhandlingar skulle ligga till grund för det fortsatta urvalet. Valet var även att utgå från en närliggande tidsperiod för att få en så aktuell bild av läget som möjligt. De i föreliggande artikel undersökta doktorsavhandlingarna publicerades därmed under perioden 2005-2019. Avhandlingarna söktes i två omgångar i <http://swepub.kb.se>. Den första sökningen gjordes i november 2016 med sökorden ”pedagogik mat:dok år:(2005-2015)”. Den andra sökningen gjordes sedan i januari 2020 med sökorden ”pedagogik mat:dok år:(2016-2019)”. Under de två sökta perioderna finns totalt, enligt Swepub, 917 avhandlingar publicerade inom ämnet pedagogik. Relevanta avhandlingar kan i den här sökprocessen ha missats. Det beror i så fall på att de inte kategoriserats som pedagogik i Swepub.

Föreliggande studie intresserar sig för de avhandlingar där författarna själva relaterar sin studie till hälsosamhället, där studien alltså på ett eller annat vis ramar in i termer av hälsa. För att finna dessa avhandlingar gjordes urvalet i två steg, där första steget avsåg att inkludera alla avhandlingar som, baserat på avhandlingstitlarna, potentiellt skulle kunna handla om eller vara relaterat till hälsa, och det andra steget snävade av urvalet till de avhandlingar där författarna själva uttryckligen relaterar till hälsa. Tabell 1 specificerar inkluderings- och exkluderingskriterierna som förklaras närmare nedan.

Tabell 1. Inkluderings- och exkluderingskriterier

Inkluderingskriterier	Exkluderingskriterier
Studien finns i SwePubs register över avhandlingar i pedagogik	Studien relateras <i>inte</i> av författaren till hälsa i inledning, problemformulering, syfte, forskningsfrågor och/eller bakgrund
Doktorsavhandling	
Publicerad i Sverige 2005-2019	Studien relaterar till välfärds- eller omsorgsområdet
Studien handlar om eller är relaterad till hälsområdet på något vis	
	Studien är skriven i annat ämne än pedagogik

### Inkluderingskriterier

Eftersom det första steget i den valda urvalsstrategin riskerade att missa avhandlingar där det inte tydligt framgår av titeln att hälsa de facto utgjorde en faktor, var det viktigt att utgå från en generös och inkluderande tolkning av hälsa och vilka formuleringar som kunde innebära att avhandlingen

potentiellt berörde hälsosamhället. Utgångspunkten var i första hand WHO:s definition av hälsa, där de tre dimensionerna fysiskt, mentalt och socialt välbefinnande pekas ut (WHO, 1948). I WHO:s definition görs det därmed en poäng av och uppdelning i hälsa som å ena sidan välbefinnande och å den andra ohälsa eller sjukdom, något som också togs med i urvalsarbetet. Därutöver utökades WHO:s dimensioner till att också inkludera sexuell, andlig och känslomässig hälsa (Wills & Naidoo, 2016).

Förutom hälsans dimensioner så utgör hälsans bestämningsfaktorer (även kallade hälsodeterminanter) också en viktig aspekt av hälsa och därmed även för urvalet. Hälsans bestämningsfaktorer handlar om de kontextuella villkor som påverkar människors hälsa såsom biologiska faktorer (ålder, kön, arv), levnadsvanor (motion, kostvanor, osv.), levnadsförhållanden (t.ex. familj, boende) och livsvillkor (såsom socioekonomiska förhållanden). För att avhandlingar som behandlade dessa faktorer skulle tas med i studien behövde de också tydligt, i nästa urvalssteg, relateras till hälsa. Eftersom jag också själv undervisat om hälsa och hälsofrämjande verksamhet utgick jag även i detta skede från min egen förförståelse av hälsa och hälsosamhället.

Utgångspunkten i detta första steg var att hellre inkludera än exkludera en avhandling om närvaro eller frånvaro av en hälsokoppling var otydlig. I det första urvalet granskades titlarna till de 917 avhandlingarna noggrant vid tre separata tillfällen för att identifiera potentiellt relevanta avhandlingar. Avhandlingarna delades in i tre grupper: titlar som bedömdes tydligt visa att innehållet inte berörde hälsa ( $n = 761$ ), titlar som ansågs potentiellt relevanta för hälsa ( $n = 67$ ) och titlar där relevans för hälsa var svårbedömt ( $n = 89$ ).

Tabell 2. Exempel på urval baserat på titlar (urval 1)

Exempel på titlar som bedömdes som potentiellt relevanta för hälsoområdet	<p>”Tarzan och Jane: Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet”</p> <p>”Att återerövra kroppen: en studie av livet efter en ryggmärgsskada”</p> <p>“Included yet Excluded? Conditions for Inclusive Teaching in Physical Education and Health”</p> <p>“The drive for change putting the means and ends of sport at stake in the organizing of Swedish voluntary sport”</p> <p>“Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer en undersökning av lärande av kroppstekniker”</p> <p>”Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete”</p>
Exempel på titlar som ansågs som svårbedömda	<p>”Iscensättande av identiteter i vuxenstudier”</p> <p>”The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland”</p> <p>”On the threshold of adulthood Recurrent phenomena and developmental tasks during the period of young adulthood”</p> <p>“Ögonblickets pedagogik Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiteringen”</p>

	”Kompisar och Kamrater Barns och ungas villkor för relationsskapande i vardagen” ”Kön och förändring: Kontinuitet och normalitet i anhörigas relationer till transsexuella” ”Gymnasieungdomars livstolkande” ”AD/HD i skolans praktik En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp”
Exempel på titlar som bedömdes visa att innehållet inte berörde hälsoområdet	”Värden och villkor. Pedagogers samtal om ett yrkesetiskt dokument.” ”Polisens organisationskultur. En explorativ studie” ”Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person” ”Learning and Artefacts On the Use of Information Technology in Educational Settings”

För avhandlingar med potentiellt relevanta och svårbedömda titlar (n = 166) granskades därefter även syftet på samma vis som titlarna, det vill säga utifrån huruvida avhandlingarna, baserat på en mycket vid förståelse för hälsa och hälsosamhället, potentiellt skulle kunna handla om eller vara relaterat till området. Resterande avhandlingar exkluderades ur studien. De avhandlingar (n = 95) som kvarstod efter granskning av de svårbedömda titlarna granskades mer ingående i nästa steg och då i relation till exkluderingskriterierna.

#### *Exkluderingskriterier*

I ett andra steg granskades de potentiella och de svårbedömda avhandlingarna närmare för att avgöra huruvida författarna själva relaterar sin studie till hälsa. Det räckte således inte med att en avhandling till exempel behandlade idrott och hälsa-ämnet i skolan, vilket skulle kunna uppfattas uppfylla hälsokriteriet eftersom ”hälsa” finns i namnet på ämnet. För att avhandlingen skulle inkluderas krävdes att författaren ställt hälsorelaterade frågor till ämnet eller på något vis kontextualiserat ämnet i relation till hälsa, till exempel genom att hänvisa till forskning eller annat som pekar på idrottens betydelse för hälsa. Om detta inte gjorts i avhandlingen, utan frågorna istället till exempel handlat om att förbättra undervisningsmetoder i idrott och hälsa-ämnet, har avhandlingen exkluderats. Några av de avhandlingar som kommit att exkluderas har i sina resultat- och/eller diskussionsavsnitt kommit in på hälsoområdet, men eftersom de ursprungliga frågorna eller kontextualiseringen inte gjorts i relation till hälsa så har de exkluderats från denna studie.

En avgränsning har gjorts mellan studier som relateras till hälsoområdet och studier som relaterar till välfärds- eller omsorgsområdet, tre områden som på många vis överlappar, men där fokus skiljer sig och därmed faller avgörandet att inte inkludera den typen av studier här.

Eftersom det förekommer felklassificeringar av avhandlingar i Swepub, så kontrollerades också i detta skede att avhandlingarna var avlagda i ämnet pedagogik och de avhandlingar som inte var avlagda i ämnet pedagogik exklu-

derades. Detta kontrollerades på olika vis, beroende på var informationen gick att få fram: i avhandlingen, i Diva, eller på lärosätets hemsida. De avhandlingar där det inte gick att säkerställa att de var skrivna i ämnet pedagogik exkluderades också (n = 4) liksom avhandlingar för doktorsexamen i pedagogik men som ej lagts fram vid svenskt universitet (n = 1). Efter denna andra granskning återstod 76 avhandlingar, som kom att utgöra studiens empiriska material (se appendix 1 för en förteckning över inkluderade avhandlingar).

### Analysmetod

Avhandlingarna lästes upprepade gånger för att svara på forskningsfrågorna. Det var framförallt i avhandlingarnas inledning, problemformulering, syfte och bakgrund som frågorna gavs sina svar. De passager som gav en bild av hur hälsa och hälsosamhället figurerar i avhandlingen kodades, kategoriserades och jämfördes därefter med varandra. För att svara på studiens frågor har analysen bland annat utforskat hur hälsa behandlades samt vilka dimensioner av hälsa och hälsosamhället som framträder och huruvida detta sker i avhandlingarnas studieobjekt (det vill säga det fenomen/element/territorium som studerats) och/eller kunskapsobjekt (det vill säga det forskaren velat veta om sitt studieobjekt).

### SATURERING AV HÄLSA I PEDAGOGISK FORSKNING

I det följande ges en beskrivning av hur hälsosamhället figurerar i avhandlingar i ämnet pedagogik under perioden 2005-2019, samt av vilka frågor om hälsosamhället som ställs i de avhandlingar där området figurerar. De flesta, men inte alla, citaten kommer från avhandlingarnas syftesformuleringar. Framställningen är deskriptiv och, efter denna inledande reflektion över tendenser som framträder, organiserad runt de kategorier som framkommit i analysen. I appendix 2 finns en tabell över vilka avhandlingar som sorterats till vilken kategori. Avhandlingarna finns även förtecknade i bokstavsordning i appendix 1.

En tendens som framträder i det empiriska materialet är en minskning inom pedagogikdisciplinen av intresset för hälsosamhället. Tabellen nedan, som visar hur avhandlingar i pedagogik fördelas över åren, indikerar att andelen avhandlingar som på ett eller annat vis intresserat sig för hälsosamhället var något högre under periodens första halva, jämfört med den andra halvan.

*Tabell 3. Antal avhandlingar per år klassificerade som pedagogik i swepub.se under perioden 2005-2019.*

Avhandlingar i ämnet pedagogik som relateras till hälsosamhället					
2005	50 (4 st, 8 %)	2010	73 (5 st, 7 %)	2015	51 (6 st, 12 %)
2006	90 (8 st, 9 %)	2011	60 (1 st, 2 %)	2016	56 (6 st, 11 %)
2007	77 (9 st, 12 %)	2012	52 (7 st, 13 %)	2017	48 (3 st, 6 %)

2008	81 (7 st, 9 %)	2013	75 (6 st, 8 %)	2018	25 (0 st, 0 %)
2009	78 (9 st, 12 %)	2014	62 (3 st, 5 %)	2019	33 (2 st, 6 %)
Totalt 2005-2019:					917 (76 st, 8 %)

*Notering. I parentesen anges dels i antal och dels i procent (avrundat till närmaste heltal) hur många avhandlingar som avlagts i ämnet pedagogik, där studien på ett eller annat vis relateras till hälsosambället.*

Den fortsatta analysen visar att hälsosambället, inte särskilt förvånande, har eller ges olika grad av betydelse i avhandlingarna i pedagogik. Vi skulle kunna tala om låg respektive hög saturering av hälsa i avhandlingen, där graden av saturering säger något om vilken betydelse hälsosambället har i studien, snarare än om hur ofta hälsa nämns i avhandlingen. Hälsosambället kan på olika vis utgöra en del av kontexten för studien, och om det är det enda sättet som hälsa kommer in i avhandlingen så innebär det en låg grad av saturering. Om hälsosambället istället snarare figurerar som ett uttalat forskningsintresse så är det frågan om en hög grad av saturering. Den fortsatta sammanställningen har därför delats in i två huvudsakliga grupperingar: hälsosambället i kontexten och hälsosambället som forskningsintresse.

### **Hälsosambället i kontexten**

Hälsa figurerar med låg saturering i 41 avhandlingar. En låg saturering av hälsa förekommer i avhandlingarna på fyra olika vis: 1) studieobjektet framställs som betydelsefullt för hälsa ( $n = 16$ ), 2) studiens lokus (det vill säga plats eller verksamhet, jfr Geertz, 1993) relaterar till hälsa ( $n = 16$ ), 3) studiens fokus framställs som hälsorelaterat ( $n = 8$ ), 4) i relation till studiens informanter (barn) ( $n = 1$ ). I detta sista exempel beskrivs barn som väl omhändertagna av vården under sin uppväxt:

Barnvårdscentralen följer upp och kontrollerar barnets hälsa från födelsen tills barnet börjar skolan, då skolhälsovården tar vid. Utvecklingen av barnhälsovården har över tiden gått från enbart fysisk kontroll till fokus på psykosocial utveckling för att även inkludera relationernas betydelse. (Ihrskog, 2006, s. 17)

Utöver den kontextualiseringen görs inga fler hänvisningar till hälsosambället i den avhandlingen.

#### *Studieobjektet framställs som betydelsefullt för hälsa*

I de studier som sorterades hit ( $n = 16$ ) framställs studieobjektet som relevant för hälsosambället genom olika argument där studieobjektet beskrivs som någonting som påverkar individers hälsa, men utöver det fördjupas inte studien i riktning mot hälsosambället. Studieobjekten bidrar antingen till hälsa hos utövaren eller till ohälsa hos den som utsätts. Framförallt är det studie-



objekten idrott och skolämnet idrott och hälsa som skrivs fram som något som bidrar till barns, ungdomars och befolkningens hälsa, medan ohälsa är något som drabbar de som utsätts för mobbning. Några exempel på argument om idrott samt idrott och hälsa-ämnet:

Policies supporting physical education (PE) in school curricula are emphasized by governments and international organizations as a means to enhance children's fitness, health, and more recently, for obesity control. (Kazungu, 2016, s. 1)

Formuleringen visar att utbildningen både hade ett folkhälsouppdrag och ett fosterlandsuppdrag, där åtminstone folkhälsouppdraget kan sägas kvarstå även idag. (Larsson, 2009, s. 74)

Idrotten har också en betydelsefull funktion i ett hälsoperspektiv (...). (Larsson, 2008, s. 17)

Den svenska idrottspolitikerna vilar idag på tre grundstenar – främjande av en god hälsa för alla (...). (Hertting, 2007, s. 29)

Våld och mobbning:

(...) bullying is associated with health consequences such as depression, social isolation, lower academic achievement and mental health problems for everyone involved. (Forsberg, 2016, s. 9).

I en avhandling problematiserades synen på idrott som främst ett medel för olika syften, inbegripet hälsa, och istället betonades andra värden:

(...) det handlar istället om den existentiella eller expressiva sidan av idrotten. (Arnegård, 2006, s. 17)

Förutom idrott och hälsa-ämnet eller idrott samt mobbning, skrevs också barns sociala relationer (Jonsdottir, 2007), lärares arbetsvillkor (Brante, 2008), och barns anknytning (Hagström, 2010) fram som betydelsefulla för hälsa, men utan att några forskningsfrågor behandlade hälsa.

#### *Studiens lokus relaterar till hälsa*

Hälsorelaterade loki handlade om antingen hälsoutbildning, olika verksamheter inom hälso- och sjukvården eller möten med personer i ett hälsoyrke. Till exempel:

(...) to investigate, analyse and describe, students' and teachers' ways of experiencing internationalisation in higher education, with a special example of nursing education in Sweden. (Wihlborg, 2005, s. 1)

(...) to contribute to our understanding of how discrimination is expressed in interpersonal and organizational communication within health care, and to highlight educational implications for health care practice. (Hedegaard, 2014, s. 23)

(...) to understand the meaning of gender, particularly the constitution of masculinities, in the formation of identity for men in nursing. (Ekstrand, 2005, abstract)

(...) to explore the psychoanalytic situation as a play situation (Künstlicher, 2009, s. 13)

I dessa fall var vare sig studieobjekt eller kunskapsobjekt hälsorelaterat, utan lokus var det enda sättet som hälsotemat figurerade i studierna.

#### *Studiens fokus relateras till hälsa*

Flera avhandlingar behandlade på olika sätt funktionsvariation (n = 8). Framträdande i dessa avhandlingar var att personer med funktionsvariation talades om i tredje person, det vill säga studierna intresserade sig för hur andra än personerna med funktionsvariation förhåller sig till och hanterar (personer med) funktionsvariation, till exempel:

(...) to develop a contextual understanding of the schooling of children diagnosed as being on the autism spectrum in mainstream schools in urban India. (Johansson, 2015, s. 18)

(...) att via en kontroversstudie undersöka den specifika bild av den svenska grundskolan som framträder i medicinska företrädarens argument när de uttrycker kunskaps- och maktanspråk i kontroversen om den neuropsykiatriska diagnosen DAMP. (Ekström, 2012, s. 18)

I endast en var fokus på personerna med funktionsvariation, fast då var karriärval studieobjektet och funktionsvariation en precisering:

(...) att undersöka hur man kan förstå: *Faktorer som hämmar respektive främjar karriärvalsprocessen över tid hos personer med rörelsehinder, utifrån deras eget perspektiv.* (Söderberg, 2014, s. 15, kursivering i original)

I samtliga dessa fall beskrevs och relaterades funktionsvariation i relation till olika förståelseramar, däribland en biomedicinsk sådan; till exempel:

Den första är den dominerande medicinska, neuropsykiatriska och psykologiska inriktning som förklarar AD/HD som ett biologiskt eller organiskt fenomen. (Velasquez, 2012, s. 13)

I ovanstående studier figurerade således funktionsvariation på olika vis, och funktionsvariation relaterades till hälsa, men ingen av studierna ställde frågor som på något vis berörde hälsosamhället.

#### *Sammanfattning av hälsa som kontext*

Ovanstående studier behandlar olika, ej hälsorelaterade, frågor men som citaten visar framträder hälsosamhället i avhandlingarna som en del av studiernas kontext. Sammantaget framstår här hälso- och sjukvårdsverksamheter som dominerande. Tabellen nedan ger en överblick över kategorier och antal avhandlingar i ämnet pedagogik med låg grad av saturering av hälsa under perioden 2005-2019:

*Tabell 4. Kategorier av avhandlingar i ämnet pedagogik med låg grad av saturering av hälsosamhället (dvs. hälsosamhället återfinns i kontexten) under perioden 2005-2019.*

<b>Låg saturering, hälsosamhället i kontexten (n = 41)</b>	
Studieobjektets relevans motiveras i termer av hälsa (n = 16)	Idrott (n = 6)
	Idrott- och hälsa-ämnet (n = 6)
	Mobbning (n = 1)
	(Barns) sociala relationer (n = 1)
	(Lärares) arbetsvillkor (n = 1)
	Motdiskurs (n = 1)
Studiens lokus relateras till hälsa (n = 16)	Verksamheter inom hälso- och sjukvården (n = 10)
	Hälsoutbildning (n = 6)
Studiens fokus (i dessa fall på funktionsvariation) relateras till hälsa (n = 8)	Funktionsvariation, 3e person (n = 4)
	Funktionsvariation, Föräldraskap (n = 2)
	Funktionsvariation, 1a person (n = 2)
Studiens informanter relateras till hälsa (n = 1)	

#### **Hälsosamhället som forskningsintresse**

I resterande 35 avhandlingar är satureringen högre emedan hälsosamhället figurerar i studiens studieobjekt och/eller kunskapsobjekt, det vill säga studien ställer på något vis frågor om hälsosamhället. Intresseområdena i detta avsnitt kan delas upp i tre teman: 1) hälsa (n = 10), 2), hälsofostran (n = 7) och 3) hälsoarbetaren (n = 18).

*Hälsa*

I detta tema behandlas meningsskapande om hälsa (eller egentligen framförallt om sjukdom) och vad som påverkar vår hälsa. Bland de studerade doktorsavhandlingarna finns studier som intresserar sig för hur människor skapar mening om den egna eller om andras hälsotillstånd, till exempel:

(...) att utifrån ett livsåskådnings- och lärandeperspektiv nå en förståelse för hur cancerpatienter i en palliativ vårdkontext förstår och hanterar sin existentiella livssituation. (Krook, 2007, s. 15)

(...) to explore how parents make sense of the situation they find themselves in when their child is struck by illness. (Roll Bennet, 2006, abstract)

Avhandlingarna i denna kategori består även av empiriska undersökningar om *hur* studieobjekt såsom meningsskapande, men även föreningsidrott, påverkar hälsa, alltså i någon mån fungerar som en bestämningsfaktor för hälsa (hälso-determinant):

(...) to study meaning constitution when it does not lead to solutions to pressing problems but rather results in a psychosomatic breakdown. (Bragee, 2009, abstract)

(...) över tid följa och studera föreningsidrottens betydelse som socialisationsmiljö för barns och ungdomars (10-18 år) psykosociala utveckling i form av egenrapporterad självkänsla, fysisk och social kompetens, självskattad psykosomatiska hälsa, egenrapporterad alkoholkonsumtion och tobaksrökning. (Wagnsson, 2009, s. 101)

Förutom Wagnsson (2009) ovan, handlar dessa studier huvudsakligen om sjukdomar och sjukdomstillstånd. I endast ett ytterligare fall undersöktes meningsskapande i relation till välbefinnande:

(...) to explore early adolescent students' reasoning about learning and well-being in school. (Backman, 2016, s. 4)

*Hälsofostran*

I detta tema behandlas frågor om hälsofostran och hur det går till, dels i skolan/av barn och dels av vuxna eller ålders-obestämda individer. I några av de undersökta avhandlingarna handlar intresset om hälsofostran i skolan, där avhandlingarna utforskar vilken kunskap (om hälsa) som i skolor anses värd att förmedla, dels i relation till ämnet idrott och hälsa och dels i relation till ämnet livskunskap, till exempel:

(...) att belysa och diskutera institutionella förutsättningar för meningsskapande i undervisningen i idrott och hälsa, med ett särskilt fokus på hälsa. (Quennerstedt, 2006, s. 17, kursivering i original)

(...) att förstå och belysa hur skolämnet livskunskap växer fram, definieras och organiseras av aktörer i olika praktiker inom skolans kontext. (Löf, 2011, s. 24)

Utanför utbildningssystemet och mer i en allmän samhällskontext så handlar ett intresse om medborgarfostran, dels genom ”kulturella ätandeimperativ” (Stjerna, 2007, s. 59) och dels genom idrottspolitisk styrning (Österlind, 2017). I båda avhandlingarna är utgångspunkten att respektive studieobjekt är nära sammanlänkat med och bidrar till att påverka folkhälsan, en aspekt som implicit inkluderas i forskningsfrågorna och som utforskas i studierna:

Studiens övergripande syfte är därmed att undersöka delade föreställningar av vad och hur vi bör äta, dels med avseende på föreställningarnas innehåll och inre dynamik, dels med avseende på hur dessa kan ses som ett uttryck för identitetssträvanden. (Stjerna, 2007, s. 60)

... och:

(...) kritiskt granska hur idrottspolitiska problematiseringar och lösningsstrategier bidrar till att forma särskilda bilder av det goda samhället, den nyttiga idrotten och den idrottsdeltagande individen. (Österlind, 2017, s.3)

Hälsofostran förekommer och undersöks även i relation till olika hälsointerventioner, till exempel inom arbetslivet:

(...) exploring how health imperatives are taken up and re-contextualized in workplace health promotion initiatives and with what consequences for how participants’ are invited to make sense of themselves as gendered healthy subjects. (Björklund, 2008, s. 32)

Alla utom en av studierna i denna kategori utgör på ett eller annat vis kritiska analyser av underliggande antaganden, och kan sägas utgöra forskning *om* hälsofrämjande arbete, till skillnad från forskning som uttryckligen syftar till att utveckla hälsofrämjande verksamhet, alltså forskning *för* hälsofrämjande arbete. Den avhandling som hör till typen ”*för* hälsofrämjande arbete” framstår därmed i denna kartläggning som avvikande:

(...) to explore the process of change in relation to HIV/AIDS prevention thereby contributing to the understanding of the influences of local culture, traditions, knowledge and practices. (Carm, 2017, s. 10)

### *Hälsoarbetaren*

I detta tema behandlas hälsoarbetarens arbete och arbetssätt, professionskunskap och formandet av hälsoarbetaren. Formandet av hälsoarbetaren framstår som det som intresserar forskare inom ämnet pedagogik mest i denna kategori. Dels handlar det om föreställningar om hälsoyrket som framträder i olika hälsoutbildningar och dels den socialisation in i yrket som hälsoutbildningarna bidrar till, den yrkesidentitet som skapas och identitetsformering som sker. Till exempel:

(...) att beskriva och analysera en lokal kunskapskultur, vårdlärarytbildningen i Stockholm, under andra halvan av 1900-talet. (Eliasson, 2009a, s. 18)

(...) to describe and analyse professional socialization in doctors' transition from education to work. (Lindberg, 2012, s. 19)

Förutom formandet av hälsoarbetaren så finns det studier som intresserar sig för hälsoarbetarens professionskunskap så som den kommer till uttryck dels hos yrkesverksamma och dels hos nyexaminerade, till exempel:

(...) identifiera kunskapsområdet prehospitalt omhändertagande i militär miljö genom att undersöka vad läkare, sjuksköterskor, sjukvårdare och officerare lär sig om militär sjukvård under förberedelse och under utövandet. (Andersson, 2014, s. 24)

(...) to describe and analyse what the graduates consider to be professional knowledge, what they perceive they have learned through professional education, and what competence requirements they experience as a physician and engineer in information technology. (Nilsson, 2007, s. 12)

Några studier intresserar sig för metodutveckling inom specifika hälsoyrken, till exempel:

(...) to investigate how aspects of design and participation can serve to empower young people as potential users of services, as well as counsellors as professional stakeholders, and how these mechanism of empowerment play out in the design of online counselling services targeting young people. (Lundmark, 2016, s. 19)

Därutöver förefaller olika avnämares möten med hälsoarbetare att vara av intresse för pedagoger. Å ena sidan handlade det om föräldrars och å andra sidan ungdomars möten med olika hälso- och sjukvårdsinstitutioner:

(...) att ta reda på hur mödrar upplever barnmorskors bemötande i amningsmötet/amningskonsultationen och sin egen delaktighet och ansvar. (Zwedberg, 2010, s. 63)

(...) att undersöka ungdomars erfarenheter av delaktighet under tvång i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård och diskutera dessa i relation till olika möjliga innebörder av delaktighet och till förutsättningar för möten i vården. (Engström, 2008, s. 21)

Till detta tillkommer klienters möten med kiropraktorer:

The aim was also to investigate expectations of new patients when consulting a chiropractor, and in a prospective study, assess whether these expectations are related to patient satisfaction or not. (Sigrell, 2006, abstract)

Ovanstående visar att forskare i ämnet pedagogik intresserar sig för vad som kan anses vara professionskunskap, hur hälsoyrken kan utvecklas, hur andra upplever mötet med hälsoyrken, och särskilt för hur hälsoarbetaren i och genom sin utbildning formas till att "bli sitt yrke". Gemensamt för hälsoarbetarna i samtliga studier i denna kategori är att de kan räknas till hälso- och sjukvårdssektorn, inklusive kiropraktik och psykoterapi.

#### *Sammanfattning av hälsa i eller som kunskapsobjekt*

De frågor som i avhandlingar i ämnet pedagogik ställs om hälsosamhället handlar om hälsoarbetaren och hälsoarbetet, sådant som påverkar hälsotillstånd och meningsskapande om hälsa, samt hälsofostran. Sammantaget framstår intresset för hälsoarbetare som framträdande. Tabellen nedan ger en överblick över kategorier och antal avhandlingar i ämnet pedagogik med hög grad av saturering av hälsa under perioden 2005-2019, där hälsosamhället på olika vis utgör kunskapsintresset.

*Tabell 5. Kategorier av avhandlingar i ämnet pedagogik med hög grad av saturering av hälsosamhället (där hälsosamhället återfinns i eller som kunskapsobjekt) under perioden 2005-2019.*

<b>Hög saturering, hälsosamhället i/som kunskapsobjekt (n = 35)</b>		
Hälsa (n = 10)	Meningsskapande (n = 6)	Meningsskapande om egna hälsan (n = 4)
		Meningsskapande om andras hälsa (n = 2)

	Hälsodeterminant som kunskapsobjekt (n = 4)	Psykologiska faktorer (n = 2)
		Sociala relationer (n = 1)
		Kunskap om olycksrisiker (n = 1)
Hälsofostran (n = 7)	Hälsofostran genom hälsoimperativ (n = 4)	Explicit fokus på hälsofostran, av vuxna (n = 2)
	Hälsofostran i skolan (n = 3)	Implicit fokus på hälsofostran, av människor/medborgare (n = 2)
Hälsoarbetaren (n = 18)	Formandet av hälsoarbetaren (n = 7)	Hälsofostran i skolämnen (idrott och hälsa, samt livskunskap) (n = 3)
		Genom föreställningar om yrket i utbildningar (n = 4)
	Professionskunskap (n = 5)	I termer av socialisering, yrkesidentitet och identitetsformering (n = 3)
		Yrkesverksammas professionskunskap (n = 4)
	Möte med hälsoyrke (n = 4)	Nyexaminerades professionskunskap (n = 1)
		Föräldrars möten med hälsoyrken (n = 2)
		Ungdomars möten med hälsoyrke (n = 1)
Metodutveckling (n = 2)	Klienters möten med hälsoyrke (n = 1)	
	Metodutveckling i hälsoyrke (n = 2)	

### Sammanfattning av resultat

I de undersökta avhandlingarna figurerar hälsosamhället antingen som en del av kontexten för studien (låg grad av saturering) eller som ett uttalat forskningsintresse (hög grad av saturering). Tänkvärt för samtliga avhandlingar, både de med hög och låg grad av saturering av hälsa, är att huvuddelen av studierna berör hälso- och sjukvården och/eller sjukdom eller diagnoser, medan forskning om eller för hälsofrämjande verksamhet (utanför hälso- och sjukvården) och/eller om hälsa eller välbefinnande utgör en minoritet.

I avhandlingar med låg saturering figurerar hälsa som ett motiv till eller argument för den aktivitet som studeras, till exempel idrott, och på så vis framställs det studerade som samhällsrelevant. Hälsa används också för att beskriva/positionera informanter på olika vis, till exempel när informanters funktionsvariation beskrivs som ett hälsotillstånd (Söderberg, 2014). Hälsa respektive ohälsa figurerar som en möjlig konsekvens av studerade händelser/aktiviteter, såsom idrott (Stenling, 2015) eller mobbning (Forsberg, 2016). Hälsa figurerar också i termer av olika hälsoyrken/yrkesutövning och utveckling av dessa. Därutöver är människoblivande av intresse i avhandlingarna, till exempel avseende att bli sitt hälsoyrke, eller att bli förälder till barn med olika diagnoser.

I avhandlingar med hög saturering ställs frågor om formandet av hälsoarbetaren, hälsoarbetet och professionskunskap, hur arbetet kan utvecklas



och hur det är att möta hälsoarbetare. Frågor ställs också om hälsofostran genom olika hälsoimperativ i samhället, i arbetslivet samt i skolan. Till sist handlar en vanlig fråga om meningsskapande, dels avseende hur människor skapar mening i närvaro av sjukdom och dels avseende hur meningskapande som sådant fungerar som en bestämningsfaktor för människors hälsa.

## DISKUSSION

Eftersom den inledande urvalsprocessen inte bara baserades på en vid förståelse för hälsobegreppet utan begränsades av en bedömning enbart baserad på avhandlingstitlarna, så finns risk att flera relevanta avhandlingar kan ha missats i genomgången i resultatet ovan. Detta torde dock inte ha någon avgörande betydelse för de resonemang som förs här eftersom studien inte utger sig för att vara heltäckande för hela den pedagogiska vetenskapliga disciplinen och eftersom de kunskapsbidrag som studien bidrar med handlar om att beskriva hur hälsosamhället figurerar i pedagogisk forskning. Om några avhandlingar missats så kommer dessa troligen gå att inplacera i eller möjligen komplettera denna beskrivning, snarare än att de skulle resultera i en fullständig kullkastning av densamma.

Med den valda urvalsmetoden kom totalt 76 avhandlingar att inkluderas för fortsatt analys av hur hälsosamhället framträder i avhandlingar i ämnet pedagogik. Detta motsvarar 8,3 % av det totala antalet avhandlingar i pedagogik under den studerade perioden ( $n = 917$ ). Mot bakgrund av pedagogikämnetns ursprung inom utbildningssystem och skola snarare än hälsofrågor kan det anses vara en försvarlig andel av forskningen inom ämnet. Mot bakgrund av att pedagogiska processer utgör en integrerad aspekt av folkhälsoarbete, särskilt hälsofrämjande verksamhet (Björklund, 2008; Olsson, 2000), och att hälsofostran sker såväl systematiskt: som en del av skolsystemet, hälso- och sjukvården, det organiserade folkhälsoarbetet och hälsofrämjande verksamhet; som immanent genom olika diskursiva processer, så kan det anses vara en blygsam andel av forskningen inom ämnet. Att det endast är knappt hälften av dessa avhandlingar ( $n = 35$ ) som dessutom har en hög saturering av hälsosamhället och alltså behandlar hälsosamhället som sitt kunskapsobjekt och till exempel specifikt intresserar sig för den hälsofostran som pågår i samhället, både explicit och implicit, både formellt och immanent, kan förefalla anmärkningsvärt mot bakgrund av hälsans signifikans för dagens samhälle och den starka kopplingen mellan hälsosamhället och pedagogik. Hälsofostran sker på såväl en politisk nivå som på individnivå, på statligt sanktionerad grund och som en del av den kommersiella marknaden, och så vidare. På dessa vis pågår hälsofostran på livets alla arenor, från barnhälsovården och förskolan, genom hela skolgången, ute i arbetslivet, på ålderdomshemmet och även genom många av de fritidssysselsättningar som vi

företar oss. På det viset kommer vi att mötas av hälsobudskap, som försöker forma och fostra vissa beteenden, på flera arenor.

Resultatet visar dessutom att intresset för hälsosamhället tenderar inom pedagogisk forskning att, om än marginellt, minska under de senaste 15 åren. Den utvecklingen framstår som kuriös mot bakgrund av att pedagogik, under perioden precis före de här undersökta avhandlingarnas färdigställande och publicering, i utökande omfattning kom att betraktas som relevant och viktigt för hälsoområdet (Macdonald & Bunton, 2002; Tones et al., 1990), att samtalet om pedagogik inom hälsoområdet blev alltmer nyanserat (Olsson, 2001) samt att pedagogik fortsatt skrivs fram i läroböcker om hälsofrämjande arbete (t.ex. Olsson, 2009; Ringsberg et al., 2014; Wills & Naidoo, 2016). En fråga för fortsatt utforskning är huruvida denna tendens är slumpartad eller om den indikerar en utveckling, till exempel en allmän nedgång för det samhällsvetenskapliga intresset för hälsoområdet, eller avseende allmänna samhälleliga förändringar i intresset för hälsoområdet och vilka frågor som ställs där. Var och hur studeras apparaten för reproduktionen av hälsosamhället? Möjligen kan den blygsamma pedagogiska forskningen om hälsosamhället förstås mot bakgrund av att det inte finns någon vedertagen benämning som ringar in det forskningsområde som ligger i skärningspunkten mellan hälsosamhället och utbildning/pedagogik på samma vis som det till exempel gör för arbetslivspedagogik, varmed forskningen och forskare som intresserar sig för skärningspunkten kan vara svåra att identifiera, varmed kumulativ kunskapsutveckling försvåras.

Den pedagogiska forskningen om hälsosamhället framstår, med utgångspunkt i denna studie, som begränsad. Det kan möjligen förklara varför tillämpningen av pedagogisk forskning och teoribildning i verksamheter inom hälsoområdet historiskt sett har varit begränsad; till exempel har folkhälsoarbete generellt tenderat att vara baserat på teorier från marknadsföring och reklam snarare än på forskning inom eller teorier från det pedagogiska kunskapsområdet (Mårdén, 1999, Olsson, 1997, Palmblad & Eriksson, 1995; Wijk, 2002, 2003), och idag är hälsopsykologiska teorier vanliga (Glanz et al., 2015). När till exempel Haglund (2020) i en ledare i *Socialmedicinsk tidskrift* ställer sig frågan vad hälsofrämjande arbete kan bidra till respektive lära sig av Covid-19-pandemin, beskriver han tydligt pedagogiska problematiker såsom hälsouppllysning och beteendepåverkan, men utan hänvisning till eller efterfrågan av någon pedagogisk forskning eller teoribildning. Björklund (2008) spekulerar över huruvida den blygsamma användningen av pedagogisk forskning och teoribildning inom folkhälsoarbete och hälsofrämjande arbete kan bero på en allmän föreställning om att pedagogik är ”allmångods” i betydelsen att alla har erfarenhet av och därmed synpunkter på fostran/utbildning. Konsekvensen av detta skulle vara att alla har sina egna värderingar och bedömningar avseende hur fostran/utbildning bör göras och att man därför inte vänder sig till pedagogisk teoribildning. Mot bakgrund av genomgången

i denna artikel kan dock en annan förklaring vara att få av studierna som undersökts här behandlar metoder för folkhälsoarbete eller hälsofrämjande arbete, varmed den direkta tillämpbarheten kan förväntas framstå som oklar för yrkespraktiker likaväl som forskare. Även Lindberg (2018) menar att vi behöver ställa oss frågan om för vem pedagogisk forskning och kunskap är nyttig. Pedagogisk forskning är fortfarande trots allt i huvudsak skolrelaterad samt fokuserar, enligt Eklund (2000b), mer på att undersöka och förstå ramar och förutsättningar för utbildning än att vara undervisningsorienterat. Fritzell (2011) föreslår till och med att pedagogik som vetenskaplig disciplin befinner sig i kris, då den tillmätts allt mindre betydelse för skolpolitiken och rentav ifrågasätts. Fritzell (2011) föreslår att denna kris i stort beror på ämnets genom hela 1900-talet starka koppling till skolan och lärarutbildningarnas forskningsanknytning. Kanske kan ett vidgande av den pedagogiska blicken till fler områden utanför skolvärlden bidra inte bara till att bredda och fördjupa, utan kanske även förtydliga, de inomvetenskapliga resonemangen om ämnets essens och ramar, och att stärka ämnets relevans för frågor om medborgarfostran generellt och i förlängningen ämnets relevans och nytta för såväl skolpolitik och skolan. Kanske kan det även, om det behövs, bidra till att stärka dess existensberättigande som en akademisk vetenskap snarare än en professionsvetenskap (jfr Kupferberg, 2012).

För att kunna resultera i kumulativ kunskapsbildning så behöver forskning i skärningspunkten mellan pedagogik och hälsosamhället uppfattas som ett särskilt forskningsfält. Forskningen inom forskningsfältet behöver samlas, uppmärksammas, uppfattas och relateras till. Även om överlappningar naturligtvis finns med andra forskningsfält, till exempel vårdpedagogik, medicinsk pedagogik, omsorgsforskning, välfärdsforskning, folkhälsovetenskap och vårdvetenskap, kan avslutningsvis några konturer för ett sådant hälsopedagogiskt forskningsfält skissas upp och beskrivas som den forskning i ämnet pedagogik (eller inom det pedagogiska kunskapsområdet) som intresserar sig för hälsosamhället i vid bemärkelse. Utan att utgöra en absolut avgränsning kan hälsopedagogisk forskning därmed handla om pedagogiska processer i olika former av systematiserat och osystematiserat hälsoarbete och utbildning till arbete inom dessa områden samt förutsättningarna för dessa, liksom de immanenta hälsofostrande processerna i samhället (betraktad som en del av en apparat för reproduktion av hälsosamhället). Inkluderas gör därmed även det hälsoarbete som människor gör på/för sig själva eller som produceras i informella vardagliga interaktioner med andra människor. Ett historiskt perspektiv på pedagogisk forskning om hälsosamhället skulle bidra till att formera området. Att förstå och förklara hur vi fostras in i hälsosamhället, genom vilka institutioner och praktiker, samt med vilka konsekvenser är sådant som pedagogisk forskning torde vara särskilt skickad att undersöka.

### Slutsats

Resultaten visar att hälsosamhället framstår som måttligt etablerat som forskningsområde inom pedagogikämnet och att huvuddelen av studierna med anknytning till hälsosamhället berör hälso- och sjukvården och/eller sjukdom eller diagnoser, medan forskning om eller för hälsofrämjande verksamhet (utanför hälso- och sjukvården) och/eller om hälsa eller välbefinnande utgör en minoritet. Hälsosamhället utgör som sådant en outnyttjad potential för forskning som skulle kunna berika pedagogikämnet genom att ge ett breddat underlag för såväl teori- som metodutveckling inom ämnet. Forskningen skulle också kunna ge viktiga bidrag till pedagogiska verksamheter i hälsosamhället genom såväl praktisknära och jämförande metodstudier som kritisk forskning.

### NOTER

<sup>1</sup> ”Ämne” används i den här artikeln synonymt med ”disciplin” och avser ”den forskning och utbildning som genomförs inom en kompetensgivande ämnesdisciplin vid universiteten” (Odén, 1991, s. 17).

### REFERENSER

- Amhag, Lisbeth, & Kupferberg, Feiwei (2015). Det pedagogiska fältet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 3-7.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1404/1248>
- Andersson, Håkan, & Lindberg, Leif (red.) (1989). *Om de pedagogiska fenomenens natur* (Pedagogiska rapporter, nr 22). Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:152834/FULLTEXT01.pdf>
- Andersson, Ingemar, & Ejlertsson, Göran (2009). *Folkhälsa som tvärvetenskap: möten mellan ämnen*. Studentlitteratur.
- Askling, Berit (2006). *Utbildningsvetenskap – ett vetenskapsområde tar form* (Vetenskapsrådets rapportserie 16:2006). Vetenskapsrådet.  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf0/1529480528849/Utbildningsvetenskap-vetenskapsomrade-tar-form\\_VR\\_2006.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25bf0/1529480528849/Utbildningsvetenskap-vetenskapsomrade-tar-form_VR_2006.pdf)
- Bjerstedt, Åke (1999). *Pedagogikanhandlingar i Sverige under trettio år 1969-1998* (Pedagogisk dokumentation, Nr 127). Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan Malmö.
- Björklund, Erika (2008). *Constituting the healthy employee? Governing gendered subjects in workplace health promotion* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. (Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen, 90).

- Brante, Thomas (2003). Konsolideringen av nya vetenskapliga fält. Exemplet forskning i socialt arbete. I *Socialt arbete. En nationell genomlysning av ämnet* (Högskoleverkets rapportserie 2003:16R, s. 135-197). FAS.  
<https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/4676552/1003407.pdf>
- Brattberg, Gunilla, & Jönsson, Bodil (2005). Pedagogik för rehabilitering. *Smärta*, 2005(3), 16-18. <https://www.varkstaden.se/wp-content/uploads/2017/07/pedagogik.pdf>
- Burman, Anders (2014). *Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Studentlitteratur.
- Crawford, Robert (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International Journal of Health Services*, 10(3), 365-388.
- Eklund, Harald (1995). *Pedagogisk forskning under en femårsperiod. En studie av innehåll och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under åren 1988–1992* (LiU-PEK-R-181). Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- Eklund, Harald (2000a). *Svenska doktorsavhandlingar i pedagogik åren 1993-1997. Ämnesområden och forskningsmönster. En uppföljningsstudie* (LiU-PEK-R-216). Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:763330/FULLTEXT01.pdf>
- Eklund, Harald (2000b). Vart är pedagogikforskningen på väg? Ämnesområden och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under en femårsperiod. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5(2), 131-150.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1090/941>
- Eklund, Harald (2008). Svenska pedagogikavhandlingar. En studie aktualiserad av elevers svårigheter att i Åk 9 nå godkända resultat i svenska, matematik och engelska. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 282–290.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/974/825>
- Ellström, Per-Erik, Löfström, Arvid, & Svensson, Lennart (2005). Pedagogik i arbetslivet. Ett historiskt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3-4), 162-181.  
<https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1284/1129>
- Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 37-49.  
<http://130.241.35.84/ojs/index.php/pfs/article/view/1151>
- Englund, Tomas (2006). New Trends in Swedish Educational Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 383-396.  
<https://doi.org/10.1080/00313830600823738>
- Forsberg, Eva, & Sundberg, Daniel (2018). Formeringen av det pedagogiska kunskapsområdet – mot ett forskningsprogram. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 5-19. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1269988/FULLTEXT01.pdf>
- Foucault, Michel (1973). *The birth of the clinic. An archaeology of medical perception*. Taylor & Francis Ltd.

- Foucault, Michel (1991). Truth and Power. I Paul Rabinow (red.), *The Foucault Reader. An introduction to Foucault's thought* (s. 51-75). Penguin Books.
- Foucault, Michel (2002). *Sexualitetens historia. Viljan att veta*. Daidalos.
- Foucault, Michel (2003). Questions of method. I Paul Rabinow & Nicolas Rose (red.), *The Essential Foucault* (s. 246-258). The New Press.
- Fransson, Karin, & Lundgren, Ulf P. (2003). *Utbildningsvetenskap – ett begrepp och dess sammanhang* (Rapport). Vetenskapsrådet.  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25beb/1529480528832/Utbildningsvetenskap-begrepp-o-sammanhang\\_VR\\_2003.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25beb/1529480528832/Utbildningsvetenskap-begrepp-o-sammanhang_VR_2003.pdf)
- Fritzell, Christer (2011). Pedagogikens kris. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(3), 214-230. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1158/1008>
- Geertz, Clifford (1993). *The interpretation of cultures. Selected essays*. Basic Books.  
[https://monoskop.org/images/5/54/Geertz\\_Clifford\\_The\\_Interpretation\\_of\\_Cultures\\_Selected\\_Essays.pdf](https://monoskop.org/images/5/54/Geertz_Clifford_The_Interpretation_of_Cultures_Selected_Essays.pdf)
- Glanz, Karen, Rimer, Barbara K., & Viswanath, K. (red.) (2015). *Health Behavior. Theory, Research, and Practice* (uppl. 5). Jossey-Bass.
- Goodyear, Victoria, A., Kerner, Charlotte, & Quennerstedt, Mikael (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24(3), 212-225.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907>
- Graffman-Sahlgren, Marie (2014). *Fysisk hälsa som läroobjekt. En laborativ undervisningsmodell i idrott och hälsa* [Licentiatuppsats, Gymnastik- och idrottshögskolan]. <http://gih.diva-portal.org/smash/get/diva2:788114/FULLTEXT01.pdf>
- Gustavsson, Maria, & Thunborg, Camilla (2016). Pedagogik i arbetslivet – forskningsområdets utveckling under 2005-2015. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3-4), 165-190. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1431/1275>
- Haglund, Bo J.A. (2020). En sjukdom med många ansikten – några reflektioner över COVID-19. *Socialmedicinsk tidskrift*, 97(2), 161-169.  
<https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/download/2215/2077>
- Haglund, Bo J.A., & Tillgren, Per (2009). Forskning i hälsofrämjande arbete – ett interventivt forskningsområde med syfte att bidra till större social rättvisa. *Socialmedicinsk tidskrift*, 8(2), 128-138.  
<https://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/23/23>
- Kickbusch, Ilona (2007). Editorial: Responding to the health society. *Health Promotion International*, 22(2), 89-91. <https://doi.org/10.1093/heapro/dam014>
- Kroksmark, Tomas (red.) (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Kupferberg, Feiwei (2012). Från lärarvetenskap till lärandevetenskap. Lärandets gåta och pedagogikens plats i vetenskapssystemet. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3-4), 222-252. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1353/1197>

- Larsson, Håkan, Lundvall, Suzanne, Meckbach, Jane, Peterson, Tomas, & Quennerstedt, Mikael (red.) (2016). *Hur är det i praktiken? Lärare utforskar ämnet idrott och hälsa*. Gymnastik- och idrottshögskolan. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:911706/FULLTEXT01.pdf>
- Lindahl, Anita, Pennbrant, Sandra, & Pilhammar Andersson, Ewa (2006). Vårdpedagogik i ett internationellt perspektiv – en utblick. *Vård i Norden*, 26(2), 27–31. <https://doi.org/10.1177/010740830602600206>
- Lindberg, J. Ola, & Olofsson, Anders D. (2005). Edukation. Ett möjligt studieobjekt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(1), 52-64. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:144032/FULLTEXT01.pdf>
- Lindberg, Leif (1989). Utgångspunkter för en studie av uppfattningar om pedagogik vid tiden för pedagogikens etablering vid svenska universitet och högskolor. I Andersson, Håkan & Lindberg, Leif (red.). *Om de pedagogiska fenomenens natur* (s. 44-58). Pedagogiska rapporter, nr 22. Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:152834/FULLTEXT01.pdf>
- Lindberg, Leif (2018). Efterord. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 284-287. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/927/1315>
- Lindberg, Owe (2003). Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953–2000. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 158–183. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1189/1038>
- Lindblad, Sverker, Kyndel, Dag, & Larsson, Lena (2004). *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper – om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer* (Rapport). Vetenskapsrådet. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b21/1529480532301/Internationella-arenor-utbildningsvetenskaper\\_VR\\_2004.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b21/1529480532301/Internationella-arenor-utbildningsvetenskaper_VR_2004.pdf)
- Lundgren, Ulf P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), 233–243. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1220/1069>
- Lupton, Deborah (2016). The diverse domains of quantified selves: selftracking modes and dataveillance. *Economy and Society*, 45(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/03085147.2016.1143726>
- Macdonald, Gordon, & Bunton, Robin (2002). Health promotion: disciplinary developments. In Bunton, Robin & Macdonald, Gordon (red.), *Health promotion: disciplines, diversity and developments* (uppl. 2, s. 9-28). Routledge.
- Mykhalovskiy, Eric, Frohlich, Katherine L., Poland, Blake, Di Ruggiero, Erica, Rock, Melanie J., & Comer, Leigha (2019). Critical social science with public health: Agonism, critique and engagement, *Critical Public Health*, 29(5), 522-533. <https://doi.org/10.1080/09581596.2018.1474174>
- Mårdén, Björn (1999). *De nya hälsomissionärerna - rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Göteborg studies in educational sciences, 143.

- Nettleton, Sarah (2021). *The Sociology of Health and Illness* (uppl. 4). Polity Press.
- Nutbeam, Don (2019). Health education and health promotion revisited. *Health Education Journal*, 78(6), 705–709. <https://doi.org/10.1177/0017896918770215>
- Odén, Birgitta (1991). *Forskarutbildningens förändringar 1890-1975* (Bibliotheca Historica Lundensis 69). Lund University Press.
- Oljans, Emma (2020). *Matens betydelse för hälsa. Studier av meningserbjudanden i hem- och konsumentkunskap* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 22. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1456158/FULLTEXT01.pdf>
- Olsson, Anders (2012). Tidskriften Pedagogisk Forskning i Sverige. Tillbakablick och lägesbeskrivning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4), 145-151. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1351/1195>
- Olsson, Ulf (1997). *Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsoupplysning i statens offentliga utredningar* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala Studies in Education, no. 72.
- Olsson, Ulf (1999). *Drömmen om den hälsosamma medborgaren. Folkuppfostran och hälsoupplysning i folkhemmet*. Carlssons Bokförlag.
- Olsson, Ulf (2000). Om pedagogikens bidrag till folkhälsoarbetet. *Socialmedicinsk tidskrift*, 2/2000, 164-169.
- Olsson, Ulf (2001). Om folkhälso pedagogikens historia. I Svederberg, Eva, Svensson, Lennart, & Kindeberg, Tina (red.), *Pedagogik i hälsofrämjande arbete* (s. 35-72). Studentlitteratur.
- Olsson, Ulf (2009). Pedagogik: folkhälsoarbetare som reflekterande praktiker. I Andersson, Ingemar, & Ejlertsson, Göran (red.), *Folkhälsa som tvärvetenskap – möten mellan ämnen* (s. 229-250). Studentlitteratur.
- Palmblad, Eva & Eriksson, Bengt Erik (1995). *Kropp och politik. Hälsoupplysning som samhällspegel*. Carlssons förlag.
- Quennerstedt, Mikael (2007). Hälsa eller inte hälsa – är det frågan? *Utbildning & Demokrati*, 16(2), 37–56.
- Quennerstedt, Mikael (2019). Healthying physical education - on the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>
- Rabinow, Paul, & Rose, Nikolas (2006). Biopower Today. *BioSocieties*, 1(2), 195–217. <https://doi.org/10.1017/S1745855206040014>
- Rantatalo, Oscar, Haake, Ulrika, Lindberg, Ola, Sparrhoff, Gun, & Bäck, Thomas (2016). Den pluralistiska ledarskapsforskningen: en översikt över svenska avhandlingar om ledarskap 2003–2014. *Nordiske Organisationsstudier*, 18(3), 3–29. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1074506/FULLTEXT01.pdf>



- Ringsberg, Karin C., Olander, Ewy, & Tillgren, Per (2014). *Health literacy. Teori och praktik i hälsofrämjande arbete*. Studentlitteratur.
- Sellbjer, Stefan (2006). Förändringar i pedagogikundervisningens innehåll under 1900-talets slut. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(4), 266–289. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1297/1142>
- Sellbjer, Stefan (2007). Pedagogik som disciplin - en bestämning utifrån kurslitteratur. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2007(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/16522729.2007.11803923>
- Sjöstrand, Wilhelm (1969). *Pedagogiska grundproblem i historisk belysning*. Gleerup.
- Svensson, L. (2018). Kontextuellt tänkande om pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 205-222. <https://doi.org/10.15626/pfs23.5.12>
- Toner, John (2018). Exploring the dark side of fitness trackers: Normalization, objectification and the anaesthetisation of human experience. *Performance Enhancement and Health*, 6(2), 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2018.06.001>
- Tones, Keith, Robinson, Yvonne Keeley, & Tilford, Sylvia (1990). *Health education: effectiveness and efficiency*. Chapman and Hall.
- WHO (1948). Constitution of the World Health Organization. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- Wijk, Katarina (2002). *Constructing Risk-Taking Youth: Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking among Youth in Preventive Sexual Health Education Interventions* [Licentiat-uppsats, Högskolan i Gävle]. FOU-rapport nr. 19.
- Wijk, Katarina (2003). *Planning and Implementing Health Interventions: Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. Uppsala Studies in Education, no. 103.
- Wills, Jane, & Naidoo, Jennie (2016). *Foundations for Health Promotion* (uppl. 4). Elsevier.
- Åkerblom, Erika (2019a). *Utbildning och hälsa i nationens intresse. Styrningsteknologier och formering av en förädlad befolkning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. Linköping Studies in Behavioural Science No. 219. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1316677/FULLTEXT02.pdf>
- Åkerblom, Erika (2019b). Discourses of lifelong learning: health as a governing technique in the shaping of the Swedish population. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1592252>

## Appendix 1. Förteckning i bokstavsordning över avhandlingar inkluderade i studien

- Adams Lyngbäck, Liz, (2016). *Experiences, networks and uncertainty parenting a child who uses a cochlear implant*. Stockholms universitet.
- Alm, Maria (2015). *När kunskap ska styra. Om organisatoriska och professionella villkor för kunskapsstyrning inom missbruksvården*. Linnéuniversitetet.
- Andersson, Annika (2016). *In case of emergency. Collaboration exercises at the boundaries between emergency service organizations*. Högskolan Väst.
- Andersson, Sten-Ove (2014). *Militär akutsjukvård i fält när den övade verkligheten blir verklig*. Linköpings universitet.
- Arnegård, Johan (2006). *Upplevelser och lärande i äventyrssport och skola*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Axelsson, Rose-Marie (2008). *Formbara människor. Högre utbildning och arbete som utsnitt ur läkares och civilingenjörers levnadsbanor*. Linköpings universitet.
- Backman, Erik (2010). *Friluftsliv in Swedish Physical Education – a Struggle of Values Educational and Sociological Perspective*. Stockholms universitet.
- Backman, Ylva (2016). *Students' Reasoning about Learning and Well-being in School. On the epistemic privilege of Swedish early adolescent students*. Luleå tekniska universitet.
- Bergström, Helena (2007). *Kön och förändring: Kontinuitet och normalitet i anhörigas relationer till transsexuella*. Stockholms universitet.
- Bertell, Ida (2013). *Lärande i en traditionstung kontext. Om psykoanalytiker som lär gemensamt i samband med utvecklandet av en metod för behandling av spädbarn och föräldrar*. Stockholms universitet.
- Björklund, Erika (2008). *Constituting the Healthy Employee? Governing gendered subjects in workplace health promotion*. Umeå universitet.
- Bonnevier, Anna (2015). *Understanding learning and learning for understanding. Exploring medical students' personal understandings of learning tasks and experiences of learning and understanding in medicine*. Stockholms universitet.
- Bragée, Britt W. (2009). *Kroppens mening: Studier i psykosomatiska lösningar*. Stockholms universitet.
- Brante, Göran (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. Malmö högskola.
- Byström, Erica (2013). *Ett lärrikt arbete? Möjligheter och hinder för undersköterskor att lära och utvecklas i sjukvårdsarbetet*. Linköpings universitet.
- Carm, Ellen (2017). *Caught in Culture? Cultural Transformation through HIV/AIDS Prevention Education in Zambia*. Stockholms universitet.

- Claeson, Lisbeth (2010). *Tid och existentiellt meningsskapande. Kvinnors berättelser om sitt liv med allvarlig sjukdom*. Stockholms universitet.
- Dahlgren, Inger (2008). *Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete*. Uppsala universitet.
- Ekberg, Jan-Eric (2009). *Mellan fysisk bildning och aktivering: en studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9*. Malmö högskola.
- Ekstrand, Per (2005). *"Tarzan och Jane": Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet*. Uppsala universitet.
- Ekström, Bo-Lennart (2012). *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gransarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborgs universitet.
- Eliasson, Eva (2009a). *Metod, personlighet och forskning. Kontinuitet och förändring i vårdläranutbildarnas kunskapskultur 1958-1999*. Stockholms universitet.
- Eliasson, Inger Jeanette (2009b). *I skilda idrottsvärldar: barn, ledare och föräldrar i flick- och pojkfotboll*. Umeå universitet.
- Engström, Karin (2008). *Delaktighet under tvång: om ungdomars erfarenheter i barn- och ungdomspsykiatrisk slutenvård*. Örebro universitet.
- Engström, Lizbeth (2012). *Kliniken flyttar hem: Sjuksköterskans institutionella praktik inom specialiserad palliativ hemsjukvård*. Uppsala universitet.
- Falkenström, Erica (2012). *Verksamhetschefens etiska kompetens: Om identifiering och hantering av intressekonflikter i hälso- och sjukvården*. Stockholms universitet.
- Forsberg, Camilla (2016). *Students' Perspectives on Bullying*. Linköpings universitet.
- Hagström, Birthe (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola*. Malmö högskola.
- Halskov, Gerd Anne (2013). *Sygeplejerskeuddannelsen i Danmark. Reformforsøg, rekrutteringsmønstre og habituelle orienteringer*. Uppsala universitet.
- Hedegaard, Joel (2014). *The production and maintenance of inequalities in health care. A communicative perspective*. Jönköping University.
- Hertting, Krister (2007). *Den sköra föreningen mellan tävling och medmänsklighet: om ledarskap och läroprocesser i barnfotbollen*. Luleå tekniska universitet.
- Häll, Lars O. (2013). *Developing educational computer-assisted simulations. Exploring a new approach to researching learning in collaborative health care simulation contexts*. Umeå universitet.
- Ihrskog, Maud (2006). *Kompisar och Kamrater. Barns och ungas villkor för relationskapande i vardagen*. Växjö universitet.
- Jacobsson, Gunnel (2005). *On the threshold of adulthood. Recurrent phenomena and developmental tasks during the period of young adulthood*. Stockholms universitet.
- Jonsdottir, Fanny (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Sambörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. Malmö Högskola.

- Jønland Hojsgaard, Trine (2019). *Reframed Identity. Red Cross nurses' identity formation between 1945 and 1977*. Stockholms universitet.
- Karlsson, Marie (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser*. Uppsala universitet.
- Kazungu, John David (2016). *Physical education policy and practice. Issues and controversies in Tanzania secondary schools*. Linnéuniversitetet.
- Krook, Caroline (2007). *Se – än lever jag! Livsåskådning och lärande i livets slutskede*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Künstlicher, Rolf (2009). *The Psychoanalytic Situation as a Play Situation: Exploration of a multi-faceted clinical situation*. Stockholms universitet.
- Lagercrantz All, Katarina (2017). *Delaktighet- och lärprocesser i en yrkesutbildning. En studie av vuxna elevers erfarenheter av vård- och omsorgsutbildningen inom Komvux*. Stockholms universitet.
- Larsson, Bengt (2008). *Ungdomarna och idrotten tonåringars idrottande i fyra skilda miljöer*. Stockholms universitet.
- Larsson, Lena (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottslärostudenters möte med utbildningen*. Stockholms universitet.
- Lilja Andersson, Petra (2007). *Vägar genom sjuksköterskeutbildningen: studenters berättelser*. Malmö högskola.
- Lindberg, Ola (2012). *'Let me through, I'm a Doctor!' Professional Socialization in the Transition from Education to Work*. Umeå universitet.
- Londos, Mikael (2010). *Spelet på fältet: relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritiden*. Malmö högskola.
- Lundmark, Sofia, (2016). *Designing for Online Youth Counselling Empowerment through Design and Participation*. Uppsala universitet.
- Lundström, Elisabeth (2007). *Ett barn är oss fött. Att bli förälder när barnet har en funktionsnedsättning - ett beskrivande och tolkande perspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Löf, Camilla (2011). *Med livet på schemat: om skollämnets livskunskap och den riskfyllda barndomen*. Malmö högskola.
- Nilsson, Staffan (2007). *From Higher Education To Professional Practice: A comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use*. Linköpings universitet.
- Nordenström, Elin (2019). *Feedback and instructional guidance in healthcare simulation debriefings*. Göteborgs universitet.
- Norman, Ann-Charlott (2015). *Towards the creation of learning improvement practices. Studies of pedagogical conditions when change is negotiated in contemporary healthcare practices*. Växjö universitet.
- Odhammar, Fredrik (2017). *Möten i psykodynamisk barnpsykoterapi. Förväntningar, samspel och förändring*. Stockholms universitet.

- Ohlsson, Robert (2009). *Representationer av psykisk ohälsa. Egna erfarenheter och dialogiskt meningsskapande i fokusgruppsamtal*. Stockholms universitet.
- Ohlsson, Ulla (2009). *Vägen in i ett yrke en studie av lärande och kunskapsutveckling hos nyutbildade sjuksköterskor*. Örebro universitet.
- Olsson, Åsa (2013). *Barns levda medborgarskap: en studie av barns vardagskunskaper om olycksrisker och säkerhet*. Karlstads universitet.
- Pettersson, Fanny (2015). *Learning to be at a distance: structural and educational change in the digitalization of medical education*. Umeå universitet.
- Quennerstedt, Mikael (2006). *Att lära sig hälsa*. Örebro universitet.
- Rehn, Helena (2008). *Framväxten av sjuksköterskan som omvårdnadsexpert. Meningskapande om vård under 1900-talet*. Stockholms universitet.
- Roll Bennet, Petra (2006). *Föräldraskapande och barnets hälsa: Föreställningar och berättande om barn med eksem*. Stockholms universitet.
- Rören, Owe (2007). *Idioternas tid. Tankestilar inom den tidiga idiotskolan 1840 - 1872*. Stockholms universitet.
- Sandberg, Fredrik (2012). *Recognition of Prior Learning in Health Care: From a Caring Ideology and Power, to Communicative Action and Recognition*. Linköpings universitet.
- Schuster, Marja (2006). *Profession och existens: En hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskors möten med svårt sjuka patienter*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Sigrell, Håkan (2006). *På väg mot yrkeskompetens: Spår av tyst kunskap och lärande under det kiropraktiska praktikåret*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Stenling, Cecilia (2015). *The drive for change: putting the means and ends of sport at stake in the organizing of Swedish voluntary sport*. Umeå universitet.
- Stjerna, Marie-Louise (2007). *Föreställningar om mat och ätande. Risk, kropp, identitet och den "ifrågasatta" maten i vår tid*. Stockholms universitet.
- Swartling Widerström, Katarina (2005). *Att ha eller vara kropp? En textanalytisk studie av skolämnet idrott och hälsa*. Örebro universitet.
- Svender, Jenny (2012). *Så gör(s) idrottande flickor. Iscensättningar av flickor inom barn- och ungdomsidrotten*. Stockholms universitet.
- Söderberg, Elisabet (2014). *Grynnor och farleder i karriärvalsprocessen. Unga med rörelsebinder och deras handlingsutrymme*. Stockholms universitet.
- Taneja Johansson, Shruti (2015). *Autism-in-context. An investigation of schooling of children with a diagnosis of autism in urban India*. Göteborgs universitet.
- Wagnsson, Stefan (2009). *Föreningsidrott som socialisationsmiljö: En studie av idrottens betydelse för barns och ungdomars psykosociala utveckling*. Karlstads universitet.
- Velasquez, Adriana (2012). *AD/HD i skolans praktik En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Uppsala universitet.

- Wihlborg, Monne (2005). *A Pedagogical Stance on Internationalising Education. An empirical study of Swedish nurse education from the perspectives of students and teachers*. Lunds universitet.
- Zwedberg, Sofia (2010). *Ville amma! En hermeneutisk studie av mödrar med amningsbesvär; deras upplevelser, problemlösning samt amningskonsultativa möten*. Stockholms universitet.
- Åman, Kerstin (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn-och ungdomshabiliteringen*. Stockholms universitet.
- Åström, Peter (2013). *Included yet Excluded? Conditions for Inclusive Teaching in Physical Education and Health*. Umeå universitet.
- Österlind, Malin (2017). *Strävan efter samhällsförbättring idrottspolitiska problematiseringar och lösningsstrategier för formandet av den nyttiga idrotten och den idrottande individen*. Umeå universitet.

## Appendix 2. Kategorisering av avhandlingar

Tabell 6. Låg saturering, hälsa i kontexten

Låg saturering, hälsa i kontexten (n = 41)		
Studieobjektets relevans motiveras i termer av hälsa (n = 16)	Idrott (n = 6)	Larsson 2008 Stenling 2015 Herrting 2007 Svender 2012 Eliasson 2009b
	Idrott- och hälsa-ämnet (n = 6)	Backman 2010 Åström 2013 Kazungu 2016 Larsson 2009 Swartling Widerström 2005 Londos 2010
	Mobbning (n = 1)	Forsberg 2016
	(Barns) sociala relationer (n = 1)	Jonsdottir 2007
	(Lärares) arbetsvillkor (n = 1)	Brante 2008
	Motdiskurs (n = 1)	Arnegård 2006
Studiens lokus relateras till hälsa (n = 16)	Verksamheter inom hälso- och sjukvården (n = 10)	Alm 2015 Odhammar 2017 Ekstrand 2005 Andersson 2016 Norman 2015 Dahlgren 2008 Hedegaard 2014 Falkenström 2012 Sandberg 2012 Künstlicher 2009
	Hälsoutbildning (n = 6)	Halskov 2013 Nordenström 2019 Pettersson 2015 Häll 2013 Wihlborg 2005 Bonnievier 2015
Studiens fokus (i dessa fall på funktionsvariation) relateras till hälsa (n = 8)	Funktionsvariation, 3e person (n = 4)	Rören 2007 Johansson 2015 Ekström 2012 Åman 2006
	Funktionsvariation, Föräldraskap (n = 2)	Lyngbäck 2016 Lundström 2007
	Funktionsvariation, 1a person (n = 2)	Velasquez 2012 Söderberg 2014
Studiens informanter relateras till hälsa (n = 1)		Ihrskog 2006

Tabell 7. Hög saturering, hälsa i/som kunskapsobjekt

Hög saturering, hälsa i/som kunskapsobjekt (n = 35)			
Hälsa (n = 10)	Menings- skapande (n = 6)	Meningsskapande om egna hälsan (n = 4)	Backman 2016 Claesson 2010 Olsson 2009 Krook 2007
		Meningsskapande om andras hälsa (n = 2)	Roll Bennett 2006 Bergström 2007
	Hälsodeterminant som kunskapsobjekt (n = 4)	Psykologiska faktorer (n = 2)	Jacobsson 2005 Bragee 2009
		Sociala relationer (n = 1)	Wagnsson 2009
		Kunskap om olycksrisker (n = 1)	Olsson 2013
Hälsofostran (n = 7)	Hälsofostran genom hälsoimperativ (n = 4)	Explicit fokus på hälsofostran, av vuxna (n = 2)	Björklund 2008 Carm 2017
		Implicit fokus på hälsofostran, av människor/medborgare (n = 2)	Stjerna 2007 Österlind 2017
	Hälsofostran i skolan (n = 3)	Hälsofostran i skolämnen (idrott och hälsa, samt livskunskap) (n = 3)	Quennerstedt 2006 Löf 2011 Ekberg 2009
Hälsoarbetaren (n = 18)	Formandet av hälsoarbetaren (n = 7)	Genom föreställningar om yrket i utbildningar (n = 4)	Ohlsson 2009 Lilja Andersson 2007 Eliasson 2009a Rehn 2008
		I termer av socialisering, yrkesidentitet och identitetsformering (n = 3)	Jönland Höjsgaard 2019 Axelsson 2008 Lindberg 2012
	Professionskunskap (n = 5)	Yrkesverksammas professionskunskap (n = 4)	Byström 2013 Engström 2012 Schuster 2006 Andersson 2014
		Nyexaminerades professionskunskap (n = 1)	Nilsson 2007
	Möte med hälsoyrke (n = 4)	Föräldrars möten med hälsoyrken (n = 2)	Zwedberg 2010 Karlsson 2006
		Ungdomars möten med hälsoyrke (n = 1)	Engström 2008
		Klienters möten med hälsoyrke (n = 1)	Sigrell 2006
	Metodutveckling (n = 2)	Metodutveckling i hälsoyrke (n = 2)	Lundmark 2016 Bertell 2013



# Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3

Robert Walldén

Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet

## ABSTRACT

Föreliggande studie svarar mot behovet av en mer nyanserad förståelse av skrivundervisning i tidiga skolår genom att belysa återkopplande samtal under klassrumsarbete med rådgivande brev. Studiens deltagare var en undervisande skolbibliotekarie och elever i årskurs 3 som genomförde en skrivuppgift efter högläsning av en barnbok. Materialet utgörs av ljudupptagningar samt fotograferade elevtexter. Analysen bygger på en empirinära operationalisering av Ivaničs ramverk för skrivdiskurser med fokus på hur samtalen relaterade till språklig korrekthet, struktur och kommunikativa mål. Den kommunikativa aspekten synliggörs genom Hallidays registerteori, medan interaktionen visualiseras som diskursiva rörelser mellan dessa olika perspektiv eller textnivåer. Resultatet visar att bibliotekarien ofta motiverade en viss textstruktur genom att hänvisa till aspekter som rörde den kommunikativa kontexten, såsom nödvändigheten att lugna mottagaren och ge tydliga motiveringar av föreslagna råd. Bibliotekarien förde också uppmärksamheten till behovet av att vara tillräckligt språkligt explicit i konstruktionen av texten. Därmed kunde diskursöverbryggande rörelser ses mellan ett fokus på struktur/innehåll och ett fokus på kommunikativ situation. Återkoppling gällande språklig korrekthet motiverades mer sällan med kommunikativa hänsynstaganden men detta förekom i samtal om sambandsord. Studien bidrar med en analytisk lins som kan användas för att belysa interaktion under andra skrivdidaktiska moment.

## INTRODUKTION

Ungas påstått försämrade skriftkompetens har blivit en het fråga i den svenska samhällsdebatten, inte minst i kölvattnet efter Utbildningsradions (2020)

dokumentär *Skrivlappet*. Kulturskribenter och skoldebattörer har riktat kritik mot skolpolitiken, lärarutbildningen och den pedagogiska forskningen för ett bristande fokus på grundläggande skriftspråkliga färdigheter såsom interpunktion och stavning (se t.ex. Olsson, 2020; Enqvist, 2020). Debatten kan ses som ett led i en uthållig och återkommande krisdiskurs om ungas skrivande (Malmström, 2017), och det har även funnits röster i debatten som har ifrågasatt premissen om att unga skriver sämre (t.ex. Bergström, 2020).

Eftersom grammatisk korrekthet och andra formella aspekter av skrivandet sätts i centrum kan diskussionen i hög grad knytas till vad skrivforskaren Roz Ivanić (2004) betraktar som en färdighetsdiskurs. Denna begränsade syn på skrivande har länge betraktats som otillfredsställande i den nationella modersmålsdidaktiska forskningen (se t.ex. Bergöö, 2005; Malmgren, 1996). Även den funktionellt orienterade kunskap om språklig uppbyggnad och genrestrukturer som påbjuds av aktuella kursplaner har associerats med ett färdighetsbaserat perspektiv eftersom sociala och kritiska förmågor inte betonas (se t.ex. Liberg et al., 2012; Sturk et al., 2020). Den centrala utgångspunkten i denna studie är att lärare behöver kunna röra sig mellan olika skrivdiskurser och därmed sätta olika aspekter av texter och skrivande i förgrunden avhängigt en komplex och pågående undervisningspraktik. Oavsett hur man ser på relevansen och sakligheten i den pågående samhällsdebatten om ungas skrivande blir det tydligt att behärskning av tekniska basfärdigheter ses som väsentligt för samhälleligt deltagande. Rörelser mellan skrivdidaktiska perspektiv har förespråkats i tidigare forskning (t.ex. Freebody & Luke, 1990; Liberg et al., 2012) men sällan utforskats på empirisk grund.

I denna studie riktas strålkastarljuset mot återkopplande samtal mellan en skolbibliotekarie och elever i årskurs 3 under skrivandet av rådgivande brev. Ett övergripande syfte är att bidra med nyanserad kunskap om den förhandling som sker om texter och skrivande i pågående undervisning. Det mer precisa syftet med studien är att utforska och synliggöra rörelser mellan olika perspektiv på skrivande i återkopplande samtal under ett skrivpedagogiskt förlopp med fokus på brevskrivande. De centrala frågorna är:

1. Vilken återkoppling får eleverna på sina brev gällande aspekterna språklig korrekthet, textstruktur och uppfyllandet av kommunikativa syften?
2. Vilka rörelser i återkopplingen kan skönjas mellan ovanstående aspekter av skrivandet?

#### TIDIGARE FORSKNING

Ivanićs (2004) ramverk har varit en produktiv utgångspunkt för den nationella skrivdidaktiska forskningen, liksom de ämneskonceptioner som har använts för att beskriva svenskämnet (se Bergöö, 2005; Malmgren, 1996). Även i

internationell forskning diskuteras och synliggörs skrivundervisning i termer av olika perspektiv (t.ex. Berge, 2006; Coffin, 2001). Andra ramverk som också utgör frekventa referenspunkter för textarbete i skolan, såsom Freebody och Lukes (1990) resursmodell samt Janks (2010) ramverk för kritisk litteracitet, lägger en större tonvikt vid olika komponenter som behöver samverka för att stödja elevers litteracitetsutveckling. Samtidigt riktar även dessa forskare kritik mot undervisning som lägger för stor vikt vid träning av tekniska basfärdigheter (Freebody & Luke, 1990) och explicit undervisning i skriftliga genrer (Janks, 2010).

Som alternativ till färdighetsbaserade arbetssätt förespråkas i nationell forskning ofta en skrivundervisning som, i linje med Ivanićs (2004) social-praktiska och sociopolitiska skrivdiskurser, skapar meningsfulla sammanhang för skrivande och ger eleverna möjlighet att utveckla en kritisk medvetenhet om hur texter och skrivande påverkas av maktstrukturer (se t.ex. Lundgren & Damber, 2015; Schmidt & Gustavsson, 2011). Utifrån ett liknande perspektiv och understödd av Ivanićs modell synliggör Winzell (2018), genom intervjuer av lärarstudenter och yrkesverksamma lärare, att lärare med större erfarenhet lägger större vikt vid kommunikativa aspekter än frågor rörande korrekthet, struktur och språklig uppbyggnad.

Vidare framträder färdighetspräglade perspektiv starkt i en skrivfokuserad studie om lärarinteraktion i en Facebook-grupp (Sturk et al, 2020). En intervjustudie av lärare i årskurs 1 som undervisar i flerspråkiga klasser (Sandberg & Norling, 2020) visar däremot att lärarna lyfter fram betydelsen av såväl tekniska färdigheter som textskapande i funktionella sammanhang för att stödja elevers läs- och skrivutveckling. Studier som dessa är värdefulla, eftersom de ger information om lärares prioriteringar i relation till skrivundervisning. Dock kan inga säkra slutsatser dras av hur dessa uppfattningar relaterar till den skrivundervisning eleverna faktiskt möter.

Nationella skrivdidaktiska studier av pågående skrivundervisning, särskilt i tidiga skolår, är få och har i hög grad fokuserat på implementeringar av genrepedagogiska arbetssätt som kännetecknas av att lärare visar och modellerar texter med förebildlig språklig uppbyggnad innan eleverna skriver själva (se t.ex. Kuyumcu, 2013; Rose & Martin, 2012). Vuorenpää (2016) belyser att eleverna reproducerade de modelltexter som användes medan Yassin Falk (2017) lyfter fram vikten av att den funktionella dimensionen av skrivande betonas framför formella aspekter, såsom textstruktur. Forskarna landar i slutsatser som överensstämmer med ett mer kommunikativt inriktat skrivande. En koppling kan ses till Walldén (2019) som i en studie av genrepedagogisk undervisning visar att modelleringen av en argumenterande genrestruktur hade en svag koppling till kommunikativa och ämneslärande funktioner. Detta för tankarna till en färdighetsdiskurs snarare än den funktionella språkbehärskning som pedagogiken typiskt söker främja (Rose & Martin, 2012). I ett annat undervisningsförlopp som studerades i Walldén (2019), med

fokus på narrativa texter, gjordes tydligare kopplingar mellan textstruktur och kommunikativ funktion.

Det tycks finnas en konsensus kring att den funktionella aspekten av skrivandet bör framhåvas i undervisningen. Detta framförs även i den omfattande skrivdidaktiska forskning som bedrivs i Norge (t.ex. Berge et al., 2016; Skar et al., 2020) samt i studier riktade mot gymnasieskolan (t.ex. Holmberg, 2012; 2013). Det brukar också ses som problematiskt med en skrivundervisning som låser sig vid en viss aspekt av texter och skrivandet, såsom korrekthet eller tillämpning av en viss struktur. Samtidigt har den tidigare forskningen endast i begränsad utsträckning belyst mer komplexa samspel mellan olika aspekter av skrivande i pågående undervisning. Tendensen i forskningen att synliggöra övergripande perspektiv som mer eller mindre önskvärda riktmärken för undervisningen framstår därmed som begränsande. Detta motive-rar föreliggande studie, som sätter fokus på den återkoppling eleverna får på texter skrivna under ett läs- och skrivintegrerat pedagogiskt förlopp. En tidigare artikel delvis baserad på samma material (Waldén, 2021) belyste kvaliteter i undervisningen, såsom att den skapade förutsättningar för att konstruera ett relevant innehåll, använda en ändamålsenlig textstruktur samt uppfylla kommunikationer i relation till en mottagare. Den studerade undervisningen är därför intressant att belysa mer fördjupat, med fokus på återkopplande samtal.

Klassrumsinteraktionen under skrivdidaktiska förlopp lyfts generellt fram som viktigt i forskningen (t.ex. Allal, 2018; Holmberg & Wirdenäs, 2010; Liberg, 2007; Myhill & Newman, 2016; Vuoren-pää, 2016). En forskningsöversikt om återkoppling i skrivundervisning i årskurs 4–9 framhåller vikten av att återkoppling ges innan texten är färdig, riktar sig mot givna lärandemål samt att den är mångsidig (Skolforskningsinstitutet, 2018). Mångsidig återkoppling förklaras med att den ”avser fler dimensioner är språklig korrekthet” (s. 20). Detta speglar möjligen den i forskning utbredda skepticism mot färdighetspräglad skrivundervisning som har diskuterats ovan. Forskning om skrivrespons är omfattande men ofta riktad mot äldre elevers och vuxnas skrivutveckling (se t.ex. Ferris, 2014; Lee, 2008). Analyser tenderar att fokusera på textnära aspekter såsom språklig korrekthet, disposition och urval av innehåll (t.ex. Jakobson, 2019) eller nivåer som rör själva återkopplingen (t.ex. uppgift, process eller självreglering, se Christensen, 2021; Hattie & Timperley, 2007). Med en sådan inriktning hamnar inte funktionella aspekter av skrivandet, såsom textstrukturens roll för att kommunicera ett budskap i ett specifikt sammanhang, i fokus.

Studier som belyser återkoppling som en del av ett större skrivdidaktiskt undervisningsförlopp i tidiga skolår är sällsynta. En studie av Wirdenäs (2013) inriktar sig mot årskurs 7 men är intressant i relation till föreliggande på så sätt att eleverna skrev personliga brev till en romankaraktär. Wirdenäs inriktar sig mot muntliga och skriftliga instruktioner, och pekar då på flera problem-

skapande otydligheter, som en icke-komplett modelltext samt oprecisa och förutsättande formuleringar. Tanners (2014) avhandlingsstudie belyser bänkinteraktioner på mellanstadiet. I samtal där läraren ger återkoppling på elevers skrivande framgår att läraren är mer inriktad på att korrigera skrivfel än att förhålla sig till de idéer eleverna vill utveckla. I studierna av Vuorenpää (2016), Yassin Falk (2017) och Walldén (2019) tycks efterliknande av textförebilder betonas framför såväl språklig korrekthet som kommunikativa aspekter.

Denna studie bidrar till det skrivdidaktiska fältet genom att anlägga ett diskursöverbyggande perspektiv på interaktion under återkopplande samtal som en del av ett skrivpedagogiskt undervisningsförlopp. Den empirinära operationalisering av skrivdidaktiska ramverk som beskrivs nedan fyller vidare behovet av teoretiska verktyg för en mer nyanserad förståelse för skrivundervisning.

## TEORETISKT TOLKNINGSRAMVERK

I tre underavsnitt belyses Ivanićs skrivdidaktiska diskurser, systemisk-funktionell registerteori samt hur dessa två ramverk samverkar och relaterar till varandra inom den aktuella studien.

### Skrivdidaktiska diskurser

Liksom i flera tidigare studier (se föregående avsnitt) används Ivanićs skrivdidaktiska diskurser för att belysa den återkoppling eleverna får på sina texter. Jag kommer mer specifikt spegla de studerade samtalen i tre diskurser som lyfts fram i Winzells (2018) avhandling med inspiration av Ivanićs ramverk: *korrektionsdiskurs* (jfr färdighetsdiskurs), *konstruktionsdiskurs* (jfr genrediskurs) samt *kommunikationsdiskurs*. (jfr socialpraktisk diskurs). Dessa diskurser har valts ut som ett resultat av en abduktiv analytisk process (se Analytiskt förfaringssätt).

Korrektionsdiskursen är uttryck för ett färdighetspräglad fokus på grammatisk korrekthet eller andra formella drag, i linje med den ”back to basics”-syn som är framträdande i samhällsdebatten och problematiseras i forskning (t.ex. Sturk et al, 2020). Kommunikationsdiskursen sätter den kommunikativa kontexten för skrivandet i centrum, vilket kan relateras till det funktionella perspektiv på skrivande som ofta har förespråkats som ett didaktiskt riktmärke. Konstruktionsdiskursen befinner sig enligt Winzell (2018) mellan korrektions- och kommunikationsdiskurs så till vida att fokuset fortfarande är på själva texten, men riktar sig mot disposition och andra genretypiska språkliga drag. Resonemangen som knyts till konstruktionsdiskursen gäller i första hand genrestruktur (Winzell, 2018), vilket sätts i förgrunden även i den genrepedagogiska undervisning som har belysts i nationell forskning (Yassin Falk, 2017; Vuorenpää, 2016; Walldén, 2019). En sådan genrebaserad ansats är re-

duktionistisk i relation till den mer detaljerade förhandling om genre- och registerspecifika drag på såväl lokala som mer globala nivåer som utmärker pedagogiken i dess ursprungliga betydelse (se t.ex. Kuyumcu, 2013; Rose & Martin, 2012; Walldén, 2019).

Det finns både fördelar och nackdelar med att utgå från ett så väletablerat och ofta refererat ramverk som Ivanićs. Å ena sidan utgör skrivdiskurserna en värdefull referensram för att synliggöra och problematisera skrivdidaktiska prioriteringar, Å andra sidan finns en risk att forskningen tämligen okritiskt reproducerar föreställningar om hur skrivundervisning brukar se ut och om vad som kännetecknar god skrivundervisning. Denna risk är påtaglig inte minst när ramverket används för att kategorisera olika utsagor om skrivundervisning utan att detta sätts i relation till den komplexa, pågående pedagogiska praktiken. Ett viktigt led i min användning av ramverket är, med inspiration av Winzells (2018) kategoriseringar, operationalisera det på ett mer empirinära sätt, med det specifika syftet att tydliggöra rörelser mellan olika diskurser och textnivåer under återkopplande samtal.

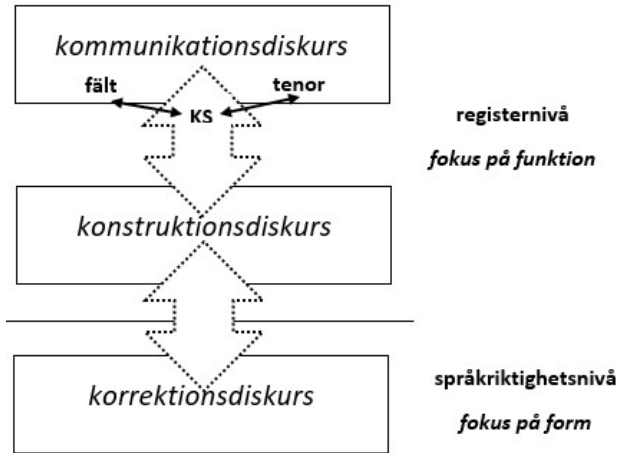
### **Registerteori och situationsvariabler**

För att belysa de återkopplande samtalen i relation till en kommunikationsdiskurs, och dess potentiella samspel med andra diskurser, används systemisk-funktionell registerteori (se Halliday & Mathiessen, 2014; Martin, 2001). Fokus sätts på de tre variabler som enligt denna teori utgör situationens kontext och därmed formar förutsättningarna för språkanvändningen, i detta fall elevernas skrivande. Det rör sig om *fält*, alltså det specifika och substantiella innehåll som kommunikationen berör, *tenor*, det vill säga relationen till mottagaren, samt *kommunikationssätt*. Det senare berör bland annat val av teckensystem (i detta fall skrift), språkets roll i sammanhanget (självbärande eller förbunden med annan aktivitet) samt textens övergripande struktur för att förmedla ett relevant innehåll och skapa en relation till mottagaren (Halliday & Mathiessen, 2014, s. 34, se även Figur 1). Valet av struktur görs därför i förhållande till sammanhanget snarare än till en förutbestämd genre (diskuteras i Holmberg, 2013; Walldén, 2019). Situationsvariablerna har, liksom Ivanićs skrivdidaktiska diskurser, använts för att diskutera lärares övergripande prioriteringar i skrivundervisning (se Holmberg, 2013). I föreliggande studie görs motsvarande analys på en mer lokal nivå.

### **Relationer och potentiella rörelser mellan skrivdiskurser**

Relationen mellan registerteori och skrivdiskurser, såsom perspektiven tillämpas i denna studie, framgår i Figur 1.

Figur 1. Skrivdiskurser i relation till fält, relation och kommunikationsätt (KS)



I linje med Ivanić (2004) visar figuren hur både kommunikationsdiskursen och konstruktionsdiskursen aktualiserar funktionella (sociala) aspekter av skrivandet, medan korrektionsdiskursen fokuserar på språklig form utan koppling till funktion. Modellen visar även hur konstruktionsdiskursen, genom situationsvariabeln kommunikationsätt (KS) potentiellt samspelar med kommunikationsdiskursen genom att valet av genrestruktur motiveras utifrån det kommunikativa syftet. På det sättet är genrestrukturen även en möjlig resurs för att förmedla ett specifikt innehåll (fält) och skapa en relation till mottagaren (relation). Således finns det, ur ett registerteoretiskt perspektiv, en koppling mellan dessa diskurser som undervisningen potentiellt kan synliggöra och utnyttja. Motsvarande saknas mellan korrektionsdiskursen och de övriga diskurserna eftersom registerteorin betraktar formella skriftspråkskonventioner, till exempel stavning, som en del av språkets uttrycksplan (t.ex. Martin, 1992). Dessa faller utanför de funktionella språkliga val teorin beskriver. Modellen visar samtidigt hur korrektionsdiskursen kan samspela med konstruktionsdiskursen, om textstrukturer föreskrivs utan att motiveras utifrån ett kommunikativt syfte (se Walldén, 2019). Att följa en given genrestruktur kan då liknas vid att följa konventioner för exempelvis stavning och interpunktion.

I analysen av resultatet är rörelser mellan de tre diskurserna under återkopplande skrivsamtal av centralt intresse. För att synliggöra rörelserna har jag hämtat vidare teoretisk inspiration från perspektivet *diskursiv rörlighet*. Begreppet har använts för att på språkvetenskapligt och utbildningssociologisk grund beskriva interaktion i ämnesundervisning som rör sig inom och mellan vardagliga och mer ämnesspecifika formuleringar (se Nygård Larsson, 2011; 2018; Walldén & Nygård Larsson, 2021). Både den teoretiska basen för

analysen och perspektivet på diskurs skiljer sig väsentligt åt i föreliggande studie, där begreppet används för att beskriva rörelser mellan olika skrivdidaktiska diskurser och textnivåer (se Analytiskt förfaringssätt).

## METOD OCH MATERIAL

Studien som ligger till grund för artikeln ägde rum i en årskurs 3 på en skola i en mindre kommun där hälften av eleverna, enligt officiell statistik, har migrationsbakgrund. Valet av skola var strategiskt (Thomas, 2011) eftersom jag genom mitt professionella nätverk hade kännedom om att skolan satsade medvetet på textsamtal och välkomnade samarbete med forskare. Kontakten med bibliotekarien och lärarna etablerades under en tidigare fältstudie på samma skola. Studien fokuserar på återkopplande samtal mellan bibliotekarien och eleverna i ett läge där eleverna hade skrivit utkast till rådgivande brev efter högläsning av en barnbok. Bibliotekarien var inte utbildad lärare, men tog en lärarroll i undervisningen genom planering, introduktion av skrivuppgiften och genomförande av återkopplande samtal.

Materialet baserar sig på observationsanteckningar, transkriptioner av ljudinspelningar (ca 6h) och fotograferade elevtexter. Etnografiskt inspirerade metoder (se Fangen, 2005) användes för att erhålla en helhetsbild av undervisningen (se Walldén, 2021 för ett mer övergripande perspektiv). I rollen som deltagande observatör (Fangen, 2005) befann jag mig antingen i bakre delen av klassrummet, under helklassundervisning, eller i det samtalsrum där bibliotekarien gav den riktade återkoppling som fokuseras i denna artikel. Sammanlagt följde jag nio lektionspass i två undervisningsgrupper (totalt 40 elever) som växelvis erhöll samma undervisning i ett litteraturarbete som pågick med varierande intensitet i sju veckor, varav den största delen ägnades åt två skrivuppgifter baserade på en högläsning av barnboken *Tant Mittiprick* (MacDonald, 1948/1986). I denna del av undervisningen gick bibliotekarien igenom modelltexter och ledde ett moment där eleverna fick använda sig av en tankekarta för att med utgångspunkt i boken samla idéer inför det kollaborativa skrivande i par som sedan följde. Detta upplägg återupprepades i de två skrivuppgifterna. Innan arbetet med skrivuppgifterna hade bibliotekarien och lärarna läst boken högt.

Den aktuella barnboken, *Tant Mittiprick*, kännetecknas av att föräldrar tar kontakt med den excentriske *Tant Mittiprick* för få förslag, formulerade som ”kurer”, på hur problematiska barnbeteenden kan lösas. De uppföljande skrivuppgifterna bestod av att eleverna först, i rollen som föräldrar, skrev ett brev *tant Mittiprick* för att be om råd. I den andra skrivuppgiften skulle de i rollen som *Tant Mittiprick* ge skriftliga råd som svar på klasskamraters brev. Materialet som underbygger analyserna i föreliggande artikel är från två lektioner (en i varje undervisningsgrupp) där bibliotekarien tog ut eleverna i ett samtalsrum och gav muntlig återkoppling på utkast till den andra skrivuppgiften.



Föresatsen var att även dokumentera återkopplingen på den första skrivuppgiften, men det blev inte möjligt på grund av förändringar i den pedagogiska planeringen. Det rör sig totalt om nio samtal som varade 5–15 minuter. Under samtalen genomförde eleverna i de flesta fall revideringar av texterna på datorplattor. Elevernas skrivande skedde som sagt i par, men under de återkopplande samtalen deltog i fyra fall endast en av eleverna på grund av att kamraten var frånvarande. Resterande elever fick motsvarande återkoppling under lektionstillfällena då forskaren inte närvarade.

I studien kombineras etnografiska insamlingsmetoder med analysverktyg från de teoretiska ramverk som beskrivs ovan och operationaliseras nedan. De ljudinspelade återkopplande samtalen transkriberades enligt skriftspråksnära norm (Norrby 2014, s. 102). I transkriptionerna representeras bibliotekarien med "B" samt eleverna med "E" plus numrering. När elever omnämns av bibliotekarien eller andra elever används pseudonymer. Kursiv text markerar tydlig emfas.

### **Deltagare**

Skolbibliotekarien är bibliotekarie på två skolor i kommunen med erfarenhet av att arbeta med att främja barns läsning och deltagande i kulturupplevelser inom olika verksamheter och sammanhang. Hon är även frilansskribent med universitetsstudier i flera språk bakom sig. I samtal om utformningen av den aktuella skrivuppgiften lyfte bibliotekarien fram värdet av att eleverna får ikläda sig olika roller och lära sig hur ett brev formuleras artigt och korrekt. Hon poängterade också att eleverna kanske inte tidigare har varit med om den särskilda upplevelsen att få ett brev.

Förutom bibliotekarien deltog eleverna (två grupper med ca 20 i varje). Även de två klasslärarna deltog i studien men medverkade inte i de återkopplande samtal som utgör denna artikels fokus. Samtliga deltagare gav informerat samtycke till att medverka i studien. Eleverna informerades muntligt, medan vårdnadshavarna gav skriftligt samtycke till barnens medverkan utifrån ett informationsbrev på lättläst svenska. I de fall lärarna uppfattade att vårdnadshavarna skulle ha svårigheter att läsa brevet på svenska tog de telefonkontakt och gjorde muntliga förtydliganden. I den muntliga och skriftliga informationen framgick frivilligheten att delta, möjligheten att avbryta medverkan samt de förväntade publikationsformerna (Vetenskapsrådet, 2017).

### **Analytiskt förfaringssätt**

Analysen baserar sig på transkriptioner av de återkopplande samtalen som beskrivs ovan, utifrån en operationalisering av Ivanićs ramverk (2004) inspirerad av Winzell (2018). Operationaliseringen innebar att de återkopplande samtalen kodades utifrån hur de riktade sig mot olika diskurser eller textuella nivåer. Utbyten som var inriktad mot skriftspråksnormer och språklig korrekthet, såsom interpunktion, stavning och meningsbyggnad, relaterades

till en korrektionsdiskurs. Återkoppling rörande brevens struktur, exempelvis utformningen av inledning, förslag på lösning och avslutning, kopplades till en konstruktionsdiskurs. När bibliotekarien fäste uppmärksamheten vid aspekter som kan relateras till de olika situationsvariabler som diskuteras ovan sågs det i ljuset av en kommunikationsdiskurs. Det innebar att bibliotekarien underströk nödvändigheten att eleverna förmedlade ett relevant innehåll till en mottagare (fält), konstruerade en lämplig relation till mottagaren (tenor) och använde sig av skriftspråket och en textstruktur på ett fungerande sätt i förhållande till mottagaren och det relevanta innehållet (fält). Detta innefattade behovet av att vara språkligt explicit för att kommunicera med en mottagare i skrift. Analysmodellen som har skapats med inspiration av skrivdiskurserna och begreppet diskursiv rörlighet visas nedan (se Tabell 1). Den är ett resultat av en abduktiv analytisk process där val och tillämpning av teoretiska perspektiv har gjorts i dialog med den insamlade empirin (se Timmermans & Tavory, 2012).

Tabell 1: *Analysmodell för textsamtal inspirerad av Ivanić (2004) och Winzell (2018)*

<b>korrektionsdiskurs</b>	<b>konstruktionsdiskurs</b>	<b>kommunikationsdiskurs</b>
<i>Fokus på språklig korrekthet</i>	<i>Fokus på textens struktur</i>	<i>Fokus på aspekter av det kommunikativa sammanhanget</i>

Utbyten som kan relateras till lokala textnivåer (korrektionsdiskurs) placeras till vänster mellan inslag av kommunikationsdiskurs placeras till höger. Däremellan representeras utbyten som pekar mot en konstruktionsdiskurs, alltså samtal som inriktar sig mot brevens disposition. Även återkoppling som mer allmänt rör att bygga ut delar av texten innehållsmässigt relateras till denna diskurs. Bibliotekariens användning av metaspråkliga verb såsom ”förklara” och ”berätta” (inklusive nominaliserade former som ”förklaring”) placeras i gränslandet mellan konstruktions- och kommunikationsdiskurs eftersom de berör både utbyggnaden av texten och förmedlandet av ett meddelande till en mottagare (t.ex. att förklara något för någon). Analysen applicerades på textsamtalen som helhet. I resultatet visas relevanta utdrag för att belysa både återkommande mönster och företeelser som var mindre vanliga. Utbyten som på ett särskilt påtagligt sätt indikerar diskursöverbyggande rörelser, exempelvis mellan en kommunikationsdiskurs och en konstruktionsdiskurs, markeras med fetstil i excerpten. Analysmodellen används för att den ger förutsättningar att belysa vilka rörelser i återkopplingen som kan skönjas mellan ovanstående aspekter av skrivandet.

Tillämpningen av Ivanićs (2004) ramverk är selektiv så till vida att de diskurser som rör kreativitet, process, och sociopolitisk diskurs inte ges utrymme i det analytiska ramverket. Detta urval handlar främst om att de aktualiserar aspekter av skrivande som mindre lätt kan appliceras på diskursiva data inhämtade under återkopplande samtal i en färdigställande fas. Vissa av de

andra diskurserna kommer dock till uttryck i undervisningsförloppet som helhet, inte minst genom den praktiska arbetsprocessen med stoffsamlade, utkastskrivande och återkoppling (jfr processdiskurs). Att skriva brev baserade på den lästa boken kan också ses som ett inslag av kreativitetsdiskurs där eleverna hämtar inspiration från en skönlitterär bok och använder den som en plattform för egna uttryck.

Resultatet presenteras i tre olika teman: Rörelser mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs i påminnande samtal, Rörelser mellan diskurser i riktad återkoppling, och En konstruktionsdiskurs som står för sig själv. Dessa är utformade utifrån olika funktioner samtalen fyllde i det pedagogiska sammanhanget (påminnande kontra återkopplande) samt utifrån rörelser (eller brist på rörelser) mellan olika diskurser. Inspiration hämtades från tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006), som möjliggör kategorisering av insamlade data i dialog med olika teoretiska perspektiv.

## RÖRELSE MELLAN SKRIVDISKURSER UNDER ÅTERKOPPLANDE SAMTAL

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen utifrån de tre teman som nämns ovan.

### **Rörelser mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs i påminnande samtal**

I de återkopplande samtalen förekom det ofta att bibliotekarien inledde med att påminna om kriterier för skrivuppgiften. Då underströks nödvändigheten av att bygga ut texten med hänvisning till det kommunikativa sammanhanget. Det rörde sig alltså om att i rollen som Tant Mittiprick svara på brev från frustrerade föräldrar som behövde hjälp med barns beteenden. I exemplet nedan (Excerpt 1) är korrektionsdiskursen utelämnad eftersom den inte aktualiseras i denna del av samtalet.

Att bibliotekarien inleder med att fråga vad skillnaden är mellan att vara förälder och att vara tant Mittiprick (1, 3) pekar tydligt mot situationsvariabeln *tenor* som en del av en kommunikationsdiskurs. Det handlar om hur breven speglar de olika roller eleverna ikläder sig. E1 fäster uppmärksamheten vid den tidigare skrivuppgiften genom att svara ”man [som förälder] skulle typ berätta vad man behövde hjälp med” (2). Elevens inriktning är därmed på konstruktionen av texten. Läraren frågar sedan hur man ska vara ”när man är tant Mittiprick” (3) varpå E1 ger exempel på formuleringar (5). Bibliotekarien omformulerar detta i termer av vilken funktion detta har gentemot mottagaren: ”Man lugnar föräldrarna” (6). Därmed fäster bibliotekarien uppmärksamhet vid vilken kommunikativ funktion formuleringarna har. I detta

fall är en diskursöverbyggande rörelse mellan konstruktion och kommunikation särskilt påtaglig.

*Excerpt 1 (samtal 6)*

	Konstruktion	Kommunikation
1		B: Så vad var det som var skillnaden mellan hur man var förälder. Hur skulle man tänka då? Jämfört med tant Mittiprick. Liksom två olika saker. Det här brevet man skrev till henne.
2	E1: Man skulle typ berätta vad man behövde hjälp med	
3	B: Med. Precis.	Och när man är tant Mittiprick. Hur tänker man då? Förutom att man är självklar. Och snäll.
4	Vad ska finnas med i brevet?	
5	E1: Typ att det blir lite. <b>Typ jag ska hjälpa dig eller jag ska hjälpa er.</b>	<b>B: Man lugnar föräldrarna. Mm. Hon vill hjälpa.</b>
6		
7	Vad är det sen som ska finnas med?	Dom har ju skrivit. Vad var det ni hade fått för problem, du och Hussein?
8		E1: Vi hade fått av Zahraa och /.../
9		E2: Att deras barn skriker.
10		B: Mm. Och vad hade dom gjort för att få ett slut på det här?
11		E1: Dom hade mutat dom att eh åka till [badplats] men dom fortsatte igår. /.../
12		B: Mm. Okej. Och då tänkte du och Hussein att ni skulle skicka en lösning.
13		E1: Mm.
14	B: Vad är det som är viktigt då förutom att tant Mittiprick säger att jag ska hjälpa er och det här kan ni göra. Vad är det mer hon gör? När hon kommer med förslaget som är viktigt. Som vi pratade om igår.	E1: Hon är ganska självklar om man säger så.
15		
16	B: Ja. Jag tänkte på det här att man kommer med ett förslag. Men också att hon förklarar varför det kommer att funka Eller hur?	

Bibliotekarien ställer sedan en fråga om vad som ska finnas med i texten (7), vilket pekar på en konstruktionsdiskurs, samtidigt som hon återigen uppmärksammar det kommunikativa sammanhanget genom att fråga vilket problem som beskrevs i det brev eleverna hade mottagit. Bibliotekarien frågar vad mer tant Mittiprick ”gör” i brevet (14). Preciseringsen ”När hon kommer med förslaget som är viktigt” pekar mot både konstruktionen av texten och det kommunikativa sammanhanget där ett meddelande framförs till en mottagare. E1s svar om att ”hon är ganska självklar” (15) aktualiserar rollen eleverna ska ikläda sig och speglar egenskaper hos karaktären som eleverna och bibliotekarien har diskuterat tidigare. Det handlar återigen om situationsvariabeln tenor. Bibliotekarien fokuserar dock på behovet av att ”förklara varför det kommer att fungera” vilket både pekar mot att bygga ut texten

(konstruktionsdiskurs) och övertyga mottagaren om att rådet är gott. I detta fall aktualiseras situationsvariabeln *fält* eftersom det handlar om att inkludera relevant information till en mottagare.

Ett tydligt samspel kan ses mellan en konstruktionsdiskurs, med fokus på att inkludera väsentlig information i texten, och en kommunikationsdiskurs där bibliotekarien och eleverna förhåller sig till ett kommunikativt sammanhang, nämligen att svara på brev och ikläda sig rollen som tant Mittiprick. Detta var ett återkommande mönster i denna inledande fas av samtalen som, av naturliga skäl, var mer likartade än den specifika återkopplingen som sedan gavs på texterna. Som exemplet visade aktualiserades både variabeln *fält* och *tenor*. Gemensamt var också att inget avseende fästes vid språklig korrekthet.

I visualiseringen ovan placeras metaspråkliga verb och nominaliseringar som ”berätta”, ”förklara” och ”kommer med ... förslag” i gränslandet mellan kommunikations- och konstruktionsdiskurs. Anledningen är att de berör konstruktionen av texten, som ska byggas ut med exempelvis förklaringar eller förslag, samtidigt som de pekar mot en kommunikativ kontext (se Analytiskt förfaringssätt). I Excerpt 2 adresseras den kontexten mer explicit.

*Excerpt 2 (samtal 3)*

	Konstruktion	Kommunikation
1		B: Och förklarar hon nånting?
2	E1: Ja alltså hon ska säga att man ska göra det och varför man ska.	
3	B: Ja varför det funkar.	
	<b>Varför är det bra att förklara? För dom här föräldrarna.</b>	
4		<b>E1: För då vet dom exakt vad dom ska göra och barnet kommer att lägga sig.</b>
5		B: Det kommer att funka. Mm.

Skillnaden jämfört med föregående excerpt är att bibliotekarien frågar eleverna varför det är bra att förklara (3). Bibliotekariens omnämnande av mottagarna (föräldrarna) liksom E1s inlägg om att de kommer ”vet[a] exakt vad som ska göra och barnet kommer att lägga sig” (4) rör sig tydligt i en kommunikationsdiskurs eftersom det berör hur det rådgivande brevet uppfyller sin funktion. Förmedlandet av ett specifikt innehåll till en mottagare är i fokus, vilket pekar mot situationsvariabeln *fält*.

Den förklaring bibliotekarien lägger stor vikt vid i dessa samtal är en del av en förespråkad textstruktur, som kan sägas bestå av inledande artigheter inklusive en försäkran om att hjälpa, ett förslag på lösning, en motivering av förslaget och sedan en avslutning. Detta visar hur situationsvariabeln *kommunikationssätt* var viktig i samtalen, eftersom de rörde utbyggnaden av en textstruktur i förhållande till den kommunikativa situationen (se Figur 1). Särskilt i ovanstående utdrag fokuseras kommunikationssätt även utifrån behovet av att vara språkligt explicit i skriftlig kommunikation.

### Rörelser mellan diskurser i riktad återkoppling

Fokus förflyttas nu till den mer specifika återkopplingen eleverna fick på sina texter. Även här var ett diskursöverbryggande samspel påtagligt mellan konstruktions- och kommunikationsdiskurs. I det återkopplande samtalet nedan (Excerpt 3) hade bibliotekarien, likt i föregående exempel, betonat nödvändigheten att förklara. Först visas det korta brevet eleverna hade skrivit. Det lästes upp under samtalet.

Hej Yusuf och Alexander.

Pumpa ut fotbollen. Ta bort deras kläder. Köp nya kläder i annan still.

Lycka till önskar tant Mittiprick.

#### Excerpt 3 (samtal 2)

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1			B: Okej. Ehm hade dom skrivit så här hej hur mår du eller skrev dom nånting? Sånt där kan du hjälpa oss eller?
2			E1: Nej dom skrev hej tant Mittiprick.
3		B: Innan man börjar säga pumpa ur fotbollen kanske man ska säga tack för ert brev eller nånting. För hon är väldigt snabb att börja prata om problemet. Kommer ni ihåg det här att vi pratade om det här tack för ert brev eller jag ska hjälpa er. Nånting sånt här som lugnar dom här föräldrarna. Minns ni att vi pratade om det? Lena: Ja.	
4			
5		B: Ja. Kan man få in nån sån trevlig start?	
6		E1: Vi ska hjälpa er. Eller jag ska hjälpa er.	
7		B: Ja, precis. jag ska hjälpa er. Bra. Hon är ju en person. ELEVERNA SKRIVER	
8	Hjälpa, hur stavas det?		
9	E1: H		
10	E2: Hjälpa UTTALAR "h"		
11	B: Ja, precis. H. /.../ Hur hade du stavat Tindra? Precis. Det stavas med "j". Ungefär som i "hjärta". Det är lurigt. Man hör inte h:et. Hjälpa. Mm. Hjälpa. UTTALAR "HJ" Nu är det "hälpa". Det måste in ett "j" däremellan. Hjälpa. Så. Jag ska hjälpa er. Är det nån sorts punkt där eller?		
12	E2: Mm. /.../		

Bibliotekarien inleder med att ställa frågor om brevet eleverna svarade på innehöll hälsningsfraser (1). Detta rör såväl relationsskapande formuleringar (tenor) som socialt delade konventioner för hur personliga brev inleds (kommunikationssätt) i det kommunikativa sammanhanget. Formuleringen ”Hon är väldigt snabb att börja prata om problemet” (3) visar att eleverna har hoppat över ett förväntat steg i konstruktionen av texten och motiverar bibliotekariens förslag på att hälsningsfraser läggs till. Detta motiveras med att det ”lugnar dom här föräldrarna” vilket relaterar till situationsvariabeln

tenor. Bibliotekarien återvänder sedan till konstruktionen av texten genom att be eleverna att ”få in nån sån trevlig start” (5). I denna del av samtalen kan tydliga diskursöverbryggande rörelser ses, där en viss konstruktion motiveras med kommunikativa hänsynstaganden. Det visar även hur kommunikations-sätt, alltså inkludering av ett förväntat steg, skapar förutsättningar för en önskad tenor (relation med mottagaren, se Figur 1).

Eleverna redigerar direkt breven under bibliotekariens överinseende. Bibliotekarien noterar ett ljudenligt skrivfel (”jelpa”) och frågar hur ordet stavas (8). Hon stödjer sedan eleverna i att stava det rätt. Detta innebär ett skifte till en korrektionsdiskurs som i detta fall fokuserar på välkända områden för stavningsproblematik. I den avslutande kommentaren för bibliotekarien även uppmärksamheten till interpunktionen genom att fråga om de har satt punkt. Eleverna som deltar i samtal 2 får en omfattande återkoppling, varför ytterligare en excerpt visas nedan (Excerpt 4).

*Excerpt 4 (samtal 2)*

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1			B: Varför kommer <i>det</i> att funka? Barnen <i>älskar</i> ju fotbollen med sina lag och sånt. Föräldrarna har provat allt. Dom vill ju verkligen veta innan dom gör det här nu.
2			E1: Dom kanske vill ha tillbaka sina fotbollskläder men dom kanske inte /.../ prata så jättemycket om fotboll sen.
3			B: Du menar att det här. Då kommer dom att förstå att föräldrarna kan göra så här igen om dom inte skärper sig? Mm det kan ju faktiskt vara en bra idé.
		Hur ska ni skriva det då? Förklara varför det kommer att funka. Hur kommer barnen känna sig? Varför kommer dom att ändra sitt beteende och det här ELEVERNA SKRIVER /.../	
4		E2: Hela livet handlar inte om fotboll. Det är det som barnet måste förstå.	
5		E1: Livet handlar inte om fotboll. /.../	
6		E2: Tro på mig liksom. Kan man skriva tro på mig?	
7		B: Ja, det kan ni skriva. Jättebra.	
8	E1: Stor bokstav i början. Tro på mig. /.../		
9	B: Mm. Hur stavas "mig"? Det är lite också lurigt. "Mig" stavas som Tindra har gjort och ser du att Tindra har gjort ett utropstecken?	<b>Det har vi pratat om att tant Mittiprick har energi. Tro på mig! Hon har lite kraft i ordet där med utropstecknet. /.../</b>  Men ni har glömt att förklara varför. Här kan ni förklara. Innan ni säger "tro på mig".	

Bibliotekariens inledande kommentar berör de korthuggna råd som eleverna har formulerat (1). Hon ställer frågan varför det kommer fungera och utveck-

lar resonemanget genom att stryka under aspekter av den kommunikativa kontexten: att föräldrarna (redan) har provat allt för att komma till rätta med sina fotbollsälskande barn och behöver övertygas. Fokuset på brevets utsikter att övertyga mottagaren kan i detta fall relateras till situationsvariabeln tenor, till skillnad från Excerpt 2 där fokuset var på att förmedla ett relevant innehåll (fält). E1 börjar muntligt resonera om hur de föreslagna åtgärderna kan leda till att barnen ändrar sitt beteende (2). Bibliotekarien bekräftar och frågar sedan hur det ska formuleras skriftligt för att ”förklara varför det funkar” (3). Hon ställer även vägledande frågor för att bidra till konstruktionen. Ett skifte till en konstruktionsdiskurs sker därmed, som har förankrats i en kommunikationsdiskurs. E2 undrar om de kan skriva ”tro på mig”, en relationsskapande formulering som bibliotekarien bekräftar (6). E1, som verkar säkrare på skriftspråkskonventioner, vänder sig då till E2 och påpekar att det ska vara stor bokstav i början av meningen (8). Läraren bekräftar och ber E2 att observera E1:s stavning av ”mig” (9). Såväl eleverna som bibliotekarien rör sig i detta skede i en korrektionsdiskurs. Att bibliotekarien fäster uppmärksamheten vid E1:s bruk av ett skiljetecken framstår först som en fortsatt rörelse inom denna diskurs, men det sker i stället ett skifte till en kommunikationsdiskurs genom att bibliotekarien kopplar utropstecknet till att tant Mittiprick har ”energi” och ”kraft”. Interpunktionen framställs därmed som en resurs för att inkläda sig den aktuella rollen. En sådan diskursöverbyggande rörelse från en korrektionsdiskurs skedde inte vid något annat tillfälle.

I slutet av excerpten fäster bibliotekarien vikt vid att eleverna fortfarande inte har förklarat varför deras förslag fungerar. Således fattas fortfarande ett steg i den struktur som eleverna förväntas använda sig av. Bibliotekarien föreslår att de kan förklara detta innan den tillagda relationsskapande formuleringen. Kommunikationssätt (utbyggnad av struktur) samspelar i detta fall med fält (kommunikation av relevant innehåll) inom den kommunikativa kontexten (se Figur 1).

Fortsättningen på detta långa samtal åskådliggörs inte på grund av utrymmesskäl. Det sker dock fortsatta rörelser mellan en konstruktionsdiskurs där läraren ställer vägledande frågor för att eleverna ska konstruera en förklaring och en korrektionsdiskurs där bibliotekarien påpekar skrivfel, till exempel en särskrivning (”fot boll”) och att en av eleverna skrev ”for” i stället för ”får”. När hon läser elevernas första försök till förklaring, ”När barnen får tillbaka sina grejor kommer dom att sluta med det” frågar hon vad ”det” syftar på (Excerpt 5).

#### *Excerpt 5 (samtal 2)*

B: Jamen ingenstans i brevet står det ju vad barnen faktiskt gör. Det låter lite konstigt. Vad är det dom kommer att sluta med?



Kommentaren rör behovet av att vara språkligt explicit i skriftlig kommunikation, som en del av situationsvariabeln kommunikationssätt. Den formulering som sedan förhandlas fram är ”När barnen får tillbaka sina grejer kommer dom minska fotbollssnacket”. Kopplingen till de råd som gavs i inledningen av brevet, samt till den rådande kommunikativa situationen, blir då tydligare.

Samtalet är intressant att belysa detaljerat eftersom bibliotekarien ger en substantiell återkoppling på texten samtidigt som en komplexitet i samtalet, med rörelser mellan olika textnivåer och diskurser, är påtaglig. Samspelet mellan konstruktions- och kommunikationsdiskursen framstår som fruktbar, eftersom bibliotekarien har ett tydligt fokus på vikten av en viss struktur samtidigt som denna struktur (eller konstruktion) motiveras i ljuset av den kommunikativa situationen.

Ytterligare ett samtal där det sker rörelser mellan olika diskurser visas nedan (Excerpt 6). I den aktuella texten beskriver elever lösningar på ett problem med syskon som bråkar om kläder. Inledningsvis för bibliotekarien uppmärksamheten till sammanlänkande ord som fattas, vilket i detta fall pekar mot en korrektionsdiskurs.

Bibliotekarien ställer tidigt en fråga som hjälper eleverna att identifiera det ord som saknas i meningsbyggnaden (3). Sedan inriktar sig bibliotekarien mot behovet av att förtydliga en formulering i texten: ”Dom kommer att tycka det är tråkigt annars” (6). Bibliotekarien ställer frågor om vad det är som är tråkigt, vilket kan relateras till en konstruktionsdiskurs. Eleven preciserar då ”tråkigt i skolan” vilket bibliotekarien bekräftar. Hennes formulering ”Bra, nu fattar vi” pekar mot den kommunikativa kontexten. Precis som i vissa tidigare exempel rör det sig om behovet av att uttrycka sig tillräckligt explicit i skriftlig kommunikation (kommunikationssätt), vilket i sin tur ställer krav på att relevant innehåll läggs till (fält). Eleverna föreslår två olika lösningar i sin konstruktion av brevet. Bibliotekariens utvärdering ”Ja det vill man ju inte. Utan kompisar och naken” berör också den kommunikativa kontexten eftersom hon för uppmärksamheten till att det är en lösning som har förutsättningar att fungera. Därmed sker det mindre rörelser mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs. Att bibliotekarien sedan fäster uppmärksamheten vid dubbelteckning är ett tvärt byte till en korrektionsdiskurs (7).

I slutet av samtalet ger bibliotekarien ett sammanfattande omdöme om texten (8). Först lyfter hon fram att alla delar finns med, vilket bekräftar att eleverna har valt rätt konstruktion. Sedan stryker hon under att eleverna bidrar med två olika lösningar och förklarar varför de skulle fungera, med tillägget ”så att föräldrarna verkligen ska våga prova”. Det senare pekar tydligt mot en kommunikationsdiskurs med fokus på brevets goda utsikter att uppfylla sitt syfte. Bibliotekarien avslutar med konstaterandet att texten har ”ett trevligt avslut” vilket fullbordar förväntningarna på elevernas utbyggnad

av texten. Det sker alltså ett fortsatt dynamiskt samspel mellan konstruktions- och kommunikationsdiskurs.

*Excerpt 6 (samtal 1)*

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1	B: Det ska in ett ord däremellan.		
2	E1: För dom bråkar om kläder.		
3	B: Kommer få veta dom bråkar. Vilket ord ska in emellan? Få veta hm dom bråkar om kläder.		
4	E1: Vadå?		
5	E2: Få veta att.		
6	B: Ja. Få veta att dom bråkar. Bra. Om kläder. Dom kommer också tycka att det är tråkigt annars. Alltså menar du Amanda. Dom kommer också tycka det. Då kommer dom att tycka att det är tråkigt utan <i>kompisar</i> eller vad menar du? Att vara ensam utan vänner. ELEVEN SKRIVER Bra nu fattar vi. Tråkigt i <i>skolan</i> ja. Mm. Andra lösningen. ELEVEN SKRIVER /.../ [LÅSER] Andra lösningen ifall den första inte funkar Ta deras kläder. Göm dom alla. Sen får står de stå nakna tills dom bestämmer sig att sluta bråka. Jaja. Hälsningar tant Mittprick. Ja det vill man ju inte. Utan kompisar och naken.  Alltså "göm" då stavs det bara med ett. När man skriver bara göm. /.../ Och bestämmer. Då är det två "m" faktiskt.		
7	E1: SCHH [frustrerat ljud]. Men det ser jättekonstigt ut.		
8		B: Men så här är det nu. Det här brevet ser jättebra ut. Det här nu har ni fått med. Dom har frågat hur det är med herr Mittprick. Då säger ni att han är död. Och så säger hon ändå att hon ska hjälpa er. Ja hon skriver inte om hur ledsen hon är. Hon bara. Hon gör ett brev på en gång SMÅSKRATTAR Och så kommer hon med två olika lösningar och ni förklarar också <i>varför</i> det kommer att funka. Så att föräldrarna verkligen ska våga prova.  Och så trevligt avslut.	

Elevernas avslutningar på breven kopplades ibland mer explicit till det kommunikativa sammanhanget. I det korta utdraget nedan från ett annat samtal väljer bibliotekarien att också lyfta fram elevernas inkludering av en emoji.

*Excerpt 7 (samtal 8)*

Och så stod det hälsningar tant Mittprick. Ja och då skickar hon en sån här liten figur [emoji] som visar att hon är glad och härlig och att hon tyckte om det här brevet.

Läraren relaterar emoji:n till dess relationsskapande funktion som en del av det kommunikativa sammanhanget.

Bibliotekarien var noggrann med att betona hur eleverna levde upp till förväntningar kopplade till konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs. Att detta gällde även i de fall eleverna uppfyllde förväntningarna väl illustreras i det kortare utdraget nedan (Excerpt 8).

*Excerpt 8 (samtal 6)*

Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
		Det kommer garanterat funka. Då blir dom ju lugna. Utropstecken också. Hon har ju energi. Det har vi pratat om.
	Och lycka till är också fint. Det var väl jättebra. Allt finns med.	
Det enda du behöver ändra det var ju ta bort det extra ordet.		

I detta bekräftar bibliotekarien att elevernas föreslagna lösning kommer att fungera, vilket rör det önskade utfallet av brevet, och gör tillägg om hur föräldrarna blir lugna samt att bruket av utropstecken speglar avsändarens energi. Kommunikationen av ett fungerade råd relaterar till situationsvariabeln fält medan tillägget av utropstecken rör tenor, relationen till mottagaren. Bibliotekarien utvärderar sedan avslutningsfrasen positivt och konstaterar att ”allt finns med”. Återigen kommenteras konstruktionen av texten i ljuset av hur den uppfyller sitt syfte. Slutligen upprepar bibliotekarien den enda förbättringsinriktade återkopplingen på det exemplariska brevet. Det rör borttagandet av ett överflödigt ord (eleven hade skrivit ”hjälpa” två gånger) och pekar därmed mot en korrektionsdiskurs. Denna diskurs hamnar i centrum i följande avsnitt.

**En korrektionsdiskurs som står för sig själv?**

Resultatet har hittills visat hur bibliotekarien i sin återkoppling ofta rörde sig mellan en konstruktionsdiskurs med fokus på brevets olika delar och en kommunikationsdiskurs där dessa delar relaterades till att förmedla ett relevant innehåll samt konstruera en relation med mottagaren. Sådana överbyggande rörelser skedde sällan till och från en korrektionsdiskurs. Utväxlingar som rörde exempelvis stavning och interpunktion kunde vara ganska långa och sammanbundna med den praktiska hanteringen av datorplattan som skrivverktyg. Ett illustrerande utdrag visas nedan från inledningen av ett samtal (Excerpt 9).

*Excerpt 9 (samtal 1)*

B: Har ni kollat att ni har stavat likadant?

E1: När vi skulle skriva Mittiprick så skrev han. Jag skrev med stora bokstäver och han skrev med små.

B: Ja tänk att Mittiprick är efternamnet. Då ska det vara stor bokstav i M. Det är som hennes namn. /.../ Tyvärr stavas med två r.

E2: Jaha.

E1: Tyvärr. B: Ja. Det är två r. Tyvärr två r.

Amanda: Tyvärr alltså är herr Mittiprick död.

B: Tyvärr. Två r. /.../ Jag ska hjälpa er. Det här är ena lösningarna. Oj. Det här är ena lösningarna. Ska det vara en stor bokstav mitt i meningen där? Efter kommat? Varför är det ett stort L?

B: Ja. Är det Ipaden som har gjort det av sig själv? Det ska vara ett litet T där för att det är komma.

E1: Ipaden gjorde det så.

B: Ja ändra det till liten. För att efter komma ska det vara liten bokstav. /.../ Bra. Det är det som är grejen med Ipad. Lite lurigt ibland. Och så liten bokstav där också. Det är bara efter punkt och frågetecken utropstecken det ska vara stor.

Precis som i merparten av dessa samtal relaterades inte korrektionsdiskursen, i detta fall riktig hantering av skiljetecken, versaler och dubbelteckning, till konstruktionen av texten eller till det kommunikativa sammanhanget. På så sätt tycks korrektionsdiskursen stå för sig själv. Ett av undantagen var återkoppling om bruket av skiljetecken som bibliotekarien i vissa av samtalen relaterade till tant Mittipricks kraft och energi (se Excerpt 5). Mer utvecklade diskursöverbyggande rörelser som inkluderade korrektionsdiskursen kan ses i Excerpt 10.

Samtalet rör behovet av att motivera en lösning på ett problem som rörde att ett barn vägrade att sköta hygien. Det handlar alltså om en väsentlig del av konstruktionen av texten. I detta fall har eleverna föreslagit att problemet kommer lösa sig av sig självt om föräldrarna låter situationen bero. Att bibliotekarien inledningsvis (1) frågar om följden av förslaget pekar mot det kommunikativa sammanhanget eftersom det rör målet med skrivandet (att föreslå en lösning som fungerar för mottagaren). Eleven ger en muntlig förklaring (2) och bibliotekarien undrar då hur det kan formuleras i texten. Detta rör konstruktionen av brevet för att vara språkligt explicit (kommunikations-sätt) och meddela ett relevant innehåll (fält). I det följande rör sig bibliotekarien och eleverna i en konstruktionsdiskurs eftersom det gäller själva formuleringen av förklaringen (3–4). Bibliotekarien föreslår sambandsord ("eftersom eller för"), alltså språkliga resurser som behövs för att förklara. Bibliotekarien följer sedan elevernas redigering av texterna och vägleder eleverna att formulera meningen korrekt, genom att föreslå att en punkt tas bort och att bindeordet "för" läggs till. Med detta har en diskursöverbyggande rörelse skett mellan konstruktionsdiskursen och korrektionsdiskursen. Detta förekom vid ett fåtal tillfällen i materialet. Bibliotekarien fäster sedan i en förtydligande formulering riktad till en av eleverna (8) åter-

igen uppmärksamheten vid förklaringens funktion, vilket utgör en rörelse mellan kommunikationsdiskursen och konstruktionsdiskursen.

*Excerpt 10 (samtal 5)*

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1			För vad händer om barnet inte tvättar sig och borstar tänderna?
2	..		E1: Då kommer kompisarna inte att vilja leka med dom.
3		B: Ja. Kan ni förklara det på nåt sätt? Barnet vill inte vara utan sina kompisar. Så hur kan man skriva det där på slutet så att föräldrarna förstår? /.../ "Sen så kommer barnets kompisar äcklas och ditt barn kommer vilja borsta tänderna och tvätta sig". Varför? <b>Då ka du säga eftersom eller för.</b>	
4		<b>E2: För hans kompisar kommer inte vilja leka med honom. Då kommer han vara ledsen och ensam.</b>	
5	<b>B: Ja. Ibland får man ta bort en punkt. Det är lite lättare då. /.../ Då lägger du till "för" och så skriver du samma som Yusuf.</b>		
6	<b>E1: Ska jag skriva "för"?</b>		
7	<b>B: Ledsen stavas L. Vara ledsen. Vara. Ledsen L-E-D-S-E-N. STAVAR.</b>		
8		B: Är det klart? Det som hände här Alexander /.../ var att <b>nu förklarade tant Mittiprick varför barnet kommer vilja borsta tänderna. /.../ Förstår du? Bra. Och hur slutar det då? Hälsningar från tant Mittiprick ja.</b>	
	<b>Och tant Mittiprick det är ju ett namn som Alexander har gjort. Ett stort M.</b>		
9	<b>E2: Det är stor bokstav.</b>		
10	<b>B: Ja för det är hennes efternamn kan man säga.</b>		

I en slutlig diskursöverbyggande rörelse stämmer bibliotekarien av att det finns en förväntad avslutning på brevet ("hur slutar det då") för att sedan uppmärksamma eleverna på behovet av inledande versal i efternamnet (9–10). Avslutningen av brevet uppmärksammas därmed både som en nödvändig del av texten (konstruktionsdiskursen) och i termer av korrekt utformning (korrektionsdiskurs).

I denna excerpt relateras alltså korrekt språkanvändning, som en del av korrektionsdiskursen, till både konstruktionen av brevet och den kommunikativa situationen.

DISKUSSION

Resultatet har visat hur bibliotekarien gav återkoppling på såväl språklig korrekthet som textstruktur och anpassning till den kommunikativa situation-

en. En framträdande prioritering var att eleverna inkluderade de förväntade delarna av brevet, såsom artighetsfraser, förslag på lösning samt en motivering av varför lösningen kommer att fungera. Detta utgör en del av en konstruktionsdiskurs som bibliotekarien ofta motiverade genom att hänvisa till olika aspekter av den kommunikativa situationen, såsom att meddela ett relevant innehåll till mottagaren (fält), inkludera lugnande eller försäkrande formuleringar (tenor) samt vara tillräckligt språkligt explicit (kommunikationssätt). Detta ligger i linje med det samspel mellan diskurser och situationsvariabler som representeras i Figur 1. Studiens empirinära operationalisering av situationsvariablerna (jfr Holmberg, 2013) har bidragit till att belysa ett betydande samspel mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs. Detta uttrycktes tydligast i diskursöverbyggande rörelser där bibliotekarien gjorde en direkt koppling mellan delar av brevet och funktionen den fyllde i det kommunikativa sammanhanget.

Även korrektionsdiskursen var framträdande i samtalen på så sätt att bibliotekarien gav återkoppling som rörde meningsbyggnad, skiljetecken och stavning. I enskilda samtal skedde diskursiva rörelser till och från andra diskurser, till exempel gällande inkludering och korrekt framskrivning av sambandsord för att bygga ut brevet med en förklaring. Korrektionsdiskursen framstod dock i övrigt som relativt isolerad från konstruktions- och kommunikationsdiskursen. Det innebar bland annat att språklig korrekthet inte lyftes fram som en kommunikativ kvalitet i ett rådgivande brev, till exempel för att förmedla ett meddelande på ett tydligt sätt (fält) samt att trovärdigt ikläda sig en expertroll (tenor). Detta framstår som en diskursöverbyggande potential som inte utnyttjades, samtidigt som det speglar hur korrektionsdiskursen, till skillnad från konstruktionsdiskursen, saknar registrerteoretisk koppling till funktionella aspekter av skrivande (se Figur 1).

Att korrektionsdiskursen skulle ”stå för sig själv” är dock en sanning med modifikation. Skrivuppgiften som helhet ramades in av en processdiskurs med kollaborativt skrivande av utkast som sedan blev föremål för respons. I stället för att vara ett utslag av isolerad färdighetsträning ingick korrektionsdiskursen, liksom de övriga diskurserna, i ett färdigställande av texten där eleverna interagerade både med varandra och med bibliotekarien. Till skillnad från resultatet av Tanners (2014) studie av bänkinteraktioner fanns det ett samtidigt, eller åtminstone växelvist, fokus på språklig korrekthet och utveckling av idéer. Detta överensstämmer med de överväganden som lärare uttryckte i Sandbergs och Norlings (2020) intervjustudie.

I tidigare skrivdidaktisk forskning har det betonats som önskvärt att elevers skrivande förbereds genom såväl innehållsmässig förankring (fält), tydliggörande av kommunikativt syfte (tenor) samt modellering av förebildliga textstrukturer (kommunikationssätt) (se t.ex. Holmberg & Wirdenäs, 2010; Walldén, 2021). Skrivandets funktion i ett socialt sammanhang brukar lyftas fram som särskilt viktigt (se t.ex. Yassin Falk, 2017; Winzell, 2018). De

återkopplande samtalen som har belysts i denna artikel speglar dessa kvaliteter. Detta framstår delvis som ett utslag av bibliotekariens sätt att leda samtalen, inte minst genom tendensen att betona och återkomma till olika aspekter av det kommunikativa sammanhanget. Samtidigt torde själva utformningen av skrivuppgiften inom ramen för ett litteraturarbete ha varit gynnsam eftersom både den höglästa barnboken och breven från klasskamraterna satte ramar för skrivandet som gällde såväl fält (råd för att ”bota” problematiska beteenden) och tenor (en lugnande och auktoritativ expert-röst). Möjligen byggde brevskrivandet vidare på den lästa boken på ett mer naturligt sätt än i Wirdenäs (2013) studie där skrivuppgiften föll mindre väl ut. Eftersom kommunikationen under de återkopplande samtalen tydde på att eleverna fick tänja sin förmåga att formulera sig tillräckligt explicit (kommunikationssätt) framstår även valet av genre, rådgivande brev, som väl avvägt.

Den undervisning som har belysts skiljer ut sig på så sätt att det var en skolbibliotekarie som ansvarade för de återkopplade samtalen liksom den övergripande planeringen. Hur detta påverkade undervisningen jämfört med en utbildad lärare är svårt att veta. Bibliotekarien betonade själv att hon saknade formell pedagogisk utbildning men beskrev samtidigt att hon hade genomfört liknande upplägg i samarbete med lärare vid flera tidigare tillfällen. Möjligen kan både det processbaserade upplägget och tonvikten vid kommunikativa funktioner kopplas till bakgrunden som frilansskribent. Att hon skulle vara styrd av ett visst skrivdidaktiskt perspektiv förmedlat styrdokument framstår som mindre troligt (jfr Liberg et al., 2012).

Bidraget i relation till tidigare forskning är synliggörandet av rörelser mellan olika diskurser och förhållningssätt till skrivandet på en lokal nivå i återkopplande samtal. Den empirinära operationaliseringen av Ivaničs ramverk som föreslås i denna studie kan även användas på andra moment, till exempel när lärare förbereder skrivandet genom att visa modelltexter samt fästa uppmärksamheten vid textstrukturer och andra språkliga resurser. Utsikterna för att en sådan modellering leder till reproduktion (Vuorenperä, 2016) eller ett åsidosättande av innehåll och funktion (Walldén, 2019) torde minska om det sker diskursöverbyggande rörelser i kommunikationen under skrivandet. Vidare har belysningen av en korrektionsdiskurs i samspel med andra diskurser visar hur ett fokus på korrekthet inte står i motsättning till att andra aspekter av skrivandet får betydande uppmärksamhet (jfr t.ex. Sturk et al., 2020). För en mer ingående belysning av förhandlingar som rör korrektionsdiskurs i den här typen av samtal framstår video- och skärminspelning som nödvändiga verktyg.

Sammantaget kan diskursöverbyggande perspektiv på skrivdidaktiska undervisningsförlopp vara en resurs för att motverka den ensidighet som kan bli följden av både den aktuella samhällsdebattens fokus på tekniska färdigheter och ämnesdidaktiska antaganden om att en diskurs, snarare än ett mer

komplext samspel mellan olika diskurser, underbygger – eller bör underbygga – skrivundervisning.

## REFERENSER

- Allal, Linda (2018). Learning to write: Observation, modelling, and interaction in the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–10. <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02>
- Bergström, Kristoffer (2020, 12 sep.). *Dokumentären är ett slugt försök att lura fram en skrivkris*. <https://www.aftonbladet.se/nyheter/kolumnister/a/0Kjwro/dokumentaren-ar-ett-slugt-forsok-att-lura-fram-en-skrivkris>
- Berge, Kjell Lars (2006). Perspektiv på skriftkultur. I Synnøve Matre (red.), *Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning i dag* (ss. 57–76). Tapir akademisk forlag.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, & Thygesen, Ragnar (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christensen, Vibeke (2021). Students' independent requests for feedback during collaborative productive work in their mother tongue subject. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1), 45–59. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2119>
- Coffin, Caroline (2001). Theoretical approaches to written language: A TESOL perspective. I Anne Burns, & Caroline Coffin (red.), *Analyzing English in a global context: A reader* (s. 93–122). Routledge.
- Enqvist, Inger (2020, 29 aug.). *Skrivglappet är politikens fel*. <https://www.svd.se/skrivglappet-ar-politikens-fel>
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Liber ekonomi.
- Ferris, Dana (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Freebody, Peter, & Luke, Alan (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Perspect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-15.
- Halliday, Michael, & Mathiessen, Christian (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. uppl.). Routledge.
- Hattie, John, & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>



- Holmberg, Per (2013). Att skriva förklarande text: text som deltagande i praktiker och aktiviteter. I Stina Hällsten, Hanna Sofia. Rehnberg, & Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 53–72). Södertörns högskola.
- Holmberg, Per (2010). Text, språk och lärande: Introduktion till genrepedagogik. I Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. (s. 13–27). Stockholms universitets förlag.
- Holmberg, Per, & Wirdenäs, Karolina (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & Stil*, 20, 105-131.
- Ivanić, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jakobson, Liivi (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/57965>
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. I Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och sambälle* (2 uppl., s. 605–631). Studentlitteratur.
- Lee, Icy (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms, *Journal of Second Language Writing*, 17, 69–86.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 471-492. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049>
- Liberg, Caroline (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I Annette Ewald, & Birgitta Garne (red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25–44). Liber.
- Lundgren, Berit, & Damber, Ulla (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå universitet.
- MacDonald, Betty (1948/1986). *Tant Mittiprick* (Eva Imber-Liljeberg, Övers.). Barnboks förlaget Läseteket.
- Malmström, Martin (2017). *Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://portal.research.lu.se/sv/publications/syner-p%C3%A5-skrivande-%C3%B6rest%C3%A4llningar-om-skrivande-i-mediadebatter-o>
- Martin, J. R. (2001). Language register and genre. I Anne Burns, & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: A reader* (s. 151-166). Routledge.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing.

- Myhill, Debra, & Newman, Rruth (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia (2018). “We’re talking about mobility:” Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>
- Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* [Doktorsavhandling. Malmö högskola]. <https://portal.research.lu.se/sv/publications/8f388645-4210-4c7b-b12a-97dec1247b8a>
- Olsson, Karin (2020, 20 aug.). *Sverige kan inte bäras av halvanalfabeter*. <https://www.expressen.se/kultur/karin-olsson/sverige-kan-inte-baras-av-halvanalfabeter/>
- Rose, David, & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Sandberg, Gunilla & Norling, Martina (2020). Teachers’ perspectives on promoting reading and writing for pupils with various linguistic backgrounds in grade 1 of primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 300–312. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554600>
- Schmidt, Catarina & Gustavsson, Bernt (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 36–51.
- Skar, Gustaf, Aasen, Arne & Jølle, Lennart (2020). Functional writing in the primary years: Protocol for a mixed-methods writing intervention study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christin, & Olin-Scheller, Christina (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 1–24. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Tanner, Marie (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:710012/FULLTEXT01.pdf>
- Thomas, Gary (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 6(17), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

- Utbildningsradion. (2020). *Skrivglappet* [Dokumentär]. Sveriges utbildningsradio. <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Walldén, Robert (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, Robert. (2021) ”Den här föräldern smörjer Tant Mittiprick litegrann”: Integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning & lärande*, 9(1), 5–30. [http://forskul.se/wp-content/uploads/2021/05/ForskUL\\_vol\\_9\\_nr\\_1\\_s\\_5-30.pdf](http://forskul.se/wp-content/uploads/2021/05/ForskUL_vol_9_nr_1_s_5-30.pdf)
- Walldén, Robert, & Nygård Larsson, Pia (2021). Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy practice. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08>
- Winzell, Helen (2018). *Lära för skrivundervisning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265856/FULLTEXT01.pdf>
- Wirdeñäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & Stil*, (23), 59-84.
- Vuorenpäå, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:903886/FULLTEXT01.pdf>
- Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1134122/FULLTEXT01.pdf>

# Förskjutningar i innehåll i SFO/Fritidshem i Skandinavien – mellan den nordiska modellens och konkurrensstatens logik

Carin Falkner<sup>1</sup>

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University

Ann Ludvigsson

Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University

Maria Öksnes

Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet

Agneta Knutas

Institutt for lærerutdanning, Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet

Björg Kjaer

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

## ABSTRACT

Skolefritidsordning (SFO)/fritidshem har sitt ursprung i den nordiska modellen där utbildning ansågs vara en förutsättning för rättvisa, likvärdighet, social inkludering och demokratiskt deltagande. Den nordiska modellens enhetsskola kom i skymundan under 2000-talet i samband med konkurrensstatens och kunskapsskolans inträde med ett ökat fokus på nyttoorienterad kunskap, mätbara resultat och individuellt ansvar. Mot bakgrund av det vill vi genom en in- och utläsning undersöka, vilket innehåll som SFO/fritidshem i de tre skandinaviska länderna Danmark, Norge och Sverige tillskrivs via centrala styrdokument. Vår inläsning visar att SFO/fritidshem fått ett dubbelt uppdrag med motstridiga uppgifter; å ena sidan rekreation och lek och å andra lärande i riktning mot måluppfyllelse. Utläsningen visar att styrdokumentens innehåll har en slagsida åt det sistnämnda. Konkurrensstatens logik och kunskapsskolans dominans har ökat polariseringen i fritidshemmets uppdrag. Bärande element i den nordiska modellen kolonialiseras och blir till retorik för att legitimera konkurrensstatens logik.

## INLEDNING

I den här artikeln undersöks det innehåll som skolefritidsordning (SFO)/fritidshem i de tre skandinaviska länderna Danmark, Norge och Sverige tillskrivs via centrala styrdokument. Fritidshem med sitt ursprung i den så kallade *Nordiska modellen* har av tradition varit en plats för rekreation där lek, skapande och sociala dimensioner varit centrala. Dessa värden är också knutna till enhetsskolan. I vår tid pågår en diskussion där skolans innehåll diskuteras som en motsättning mellan den nordiska modellens enhetsskola och konkurrensstatens kunskapsskola (Pedersen, 2011; Thuen, 2018). Tidigare forskning visar också att en förändring i riktning mot kunskapsskola, kunskapseffektivitet och konkurrens kan iaktas i de tre skandinaviska ländernas styrdokument (Öksnes et al., 2014).

Under 2000-talet har det utbildningspolitiskt blivit ett ökat fokus på att skolan ska producera individuell mätbar kunskap, vilket syns i de tre skandinaviska ländernas styrdokument. Det har både i Norden och i Europa lett till ett ökat fokus på elevers tid utanför undervisningstiden. Elevernas fritid organiseras till exempel genom schemalagda aktiviteter, så kallad *extended education*. Aktiviteterna ska gynna akademiska prestationer såväl som lärande i allmänhet (Stecher et al., 2013). Utvecklingen av utbildningslandskapet i riktning mot kunskap och akademiska prestationer i skolan får konsekvenser för SFO/fritidshem.

Generellt finns liten systematiserad och dokumenterad kunskap om innehåll i SFO/fritidshem i Skandinavien. Med utgångspunkt i den Nordiska modellens värderingar å den ena sidan och konkurrensstatens å den andra är syftet att med en kritisk blick uppmärksamma framträdande politiska förskjutningar i styrdokumentet för SFO/fritidshem i de tre skandinaviska länderna under senare år. Med fokus på förskjutningar ställer vi forskningsfrågan: *Vilket slags innehåll anger de tre ländernas styrdokument?*

För att belysa forskningsfrågan görs först en inläsning och sedan en utläsning av styrdokumentet i de tre länderna (Säfström, 1999).

## METODOLOGISK UTGÅNGSPUNKT

Vi gör en tolkande läsning av de tre ländernas styrdokument mot bakgrund av att texter kan förstås på minst två sätt. För det första kan meningsinnehållet förstås på textens egna premisser i sitt eget sammanhang genom att styrdokumentet placeras i sitt historiska och politiska sammanhang, det vill säga *en inläsning*. Konkret anser vi detta sammanhang som präglad av bärande element i den nordiska modellens enhetsskoleprincip och konkurrensstatens kunskapsskolelogik. Poängen är att dokumentet präglas av både och. För det andra kan styrdokumentet förstås på andra premisser än sina egna. Det innebär att styrdokumentet placeras i ett annat sammanhang än vad de är skrivna

i. I utläsningen görs en perspektivförskjutning (Säfström, 1999) där vi diskuterar att bärande element i den nordiska modellen kolonialiseras av konkurrensstatens logik. Bärande element i den nordiska modellen kan förstås som retorik för att legitimera konkurrensstatens logik.

Vi är medvetna om att vi som forskare bär på fördomar, men genom teorier och begrepp skapar vi distans till styrdokumentens innehåll. I dialogen oss forskare emellan har vi utmanat egna fördomar och utvidgat våra förståelsehorisonter kring styrdokumentet i de tre länderna (Gadamer, 2020). I det följande presenteras de dokument som används för att belysa forskningsfrågan.

I Danmark finns två institutionstyper, SFO och fritidshjem (här efter fritidshem), vilka tillvaratar skolbarns skolfria tid utanför hemmet och fritiden i institutionssammanhang. Dessa institutionstyper är förankrade i varsitt lagkomplex, Folkeskoleloven och Dagtilbudsloven. I den analys som här görs av SFO och fritidshem i Danmark används centrala styrdokument för fritidshem, förskoleklass och grundskola. I Danmark finns inga tydliga beskrivningar på nationell nivå av arbetet i SFO. Däremot måste alla SFO göra sina egna beskrivningar av verksamhetsinnehållet utifrån vissa centralt definierade punkter. När det gäller fritidshem beskrivs syftet med dem i Dagtilbudsloven.

I Norge är SFO förankrat i Opplæringsloven. Det har tills nyligen funnits få statliga riktlinjer för SFO utöver lovetexten. Utdanningsdirektoratet ger råd om innehållet och som exempel på innehåll i SFO framhöll Kunnskapsdepartementet de riktlinjer som utarbetats av Utdanningsetaten i Oslo för deras Aktivitetskole (AKS). Vi inledde arbetet med studien med en analys av föreskrifter för AKS i Oslo kommun från 2018, men en nationell rammeplan för SFO gäller från och med hösten 2021. Denna är därför inkluderad i vår analys. Målet med rammeplanen är att skapa riktlinjer för en mer likvärdig skola och fritidsordning i Norge.

Fritidshem i Sverige har sedan 2016 en egen del i Läroplan för grundskolan (Lgr11) där syfte och centralt innehåll i fritidshem beskrivs (Skolverket, 2019). Skolverket (2016) har också givit ut ett kommentarmaterial till läroplanen som tydliggör fritidshemmets uppdrag.

Ovan nämnda styrdokument vilka ligger till grund för analysen har som alla styrdokument avsikten att skapa förändring. Under en yta av till synes neutral språkdräkt är dokumenten normativa eftersom avsikten är att föra samhället i en viss riktning. Styrdokument är uttryck för politiska visioner. Det innebär att styrdokument är resultat av politiska förhandlingar och kompromisser. Därmed ingår de i politiska och professionsmässiga stridigheter, i det här fallet om det innehåll barns fritid ska ha i utbildningssystemet. Det här öppnar sammantaget upp för ett tolkningsrum och genom det möjligheten att kritiskt diskutera styrdokumentet (Säfström, 1999).

## SFO/FRITIDSHEM I KUNSKAPSSAMHÄLLET

Innan vi gör en inläsning av styrdokumentet presenterar vi vår analytiska bakgrund i den nordiska modellen och konkurrensstatens logik.

**Den nordiska modellen – enhetsskolan**

Den nordiska modellen för utbildning utvecklades som en del av uppbyggnaden av ett integrerat (politiskt) välfärdssystem. Denna process byggde på en föreställning om de skandinaviska länderna som etniskt, språkligt och kulturellt homogena.

I det nordiska välfärdsprojektet sågs utbildning som en medborgerlig rättighet som ingick i skapandet av det gemensamma goda, där fostran i demokrati var central. Utbildningen ansågs vara en förutsättning för rättvisa och likvärdighet samt grundläggande för social inkludering och demokratiskt deltagande. Utbildningspolicyn lade vikt vid en lokalt förankrad skola där utbildning sågs som en väg till ökad social mobilitet (Aasen, 2003). Implementeringen av den nordiska modellen för utbildning hade således både ett ekonomiskt och socialt syfte. Parallellt finner vi även ett ekonomiskt långsiktigt nyttopår. Staten satsade ekonomiska medel för att medborgarna skulle kunna uppnå högre utbildningsnivå, vilket i förlängningen förväntades bidra till nationens ekonomiska tillväxt. Viktigt i vårt sammanhang är att de sociala ambitionerna byggde på idén om att skapa solidaritet och samhällelig sammanhållning genom att låta alla elever oavsett social bakgrund gå i samma skola. Det som ideologiskt kallades enhetsskolan skulle bidra till en samhällelig anda byggd på samarbete snarare än konkurrens. Det politiska målet var socialisering av kommande generationers demokratiska medborgare.

Enhetsskolan skulle vara en scen för elevers demokratiska socialisering och uppfattades som ett demokratiskt samhälle i miniatyr (Karlsen, 2011). Införandet av SFO/fritidshem i de tre länderna baserades på samma breda samhälleliga värderingar som enhetsskolan där rättvisa och lika värde sågs som grundläggande för social inkludering och demokratiskt deltagande. Således sågs SFO/fritidshem som ett komplement till hemmet och skulle inte ge fördelar utbildningsmässigt. Forskning på området pekar på en tradition där SFO/fritidshemmets innehåll legat nära den nordiska modellens värderingar (Öksnes et al., 2014).

Efterhand fick enhetsskolan kritik för att vara allt för upptagen av omsorg, relationer och lek (Karlsen, 2011). I slutet av 1980-talet försvagades den nordiska modellen på grund av globala, internationella och nyliberala politiska strömningar (Wahlström, 2011). Förändringarna visade sig bland annat genom implementering av ny styrningsmodell i statlig och kommunal administration (offentlig sektor) för att stärka ekonomi och effektivitet genom konkurrens (Karlsen, 2011).

### **Konkurrensstatens logik – kunskapsskolan**

Som en konsekvens av fokus på ekonomi och effektivitet, vilket vi kan se i styrdokument inom utbildningssystemet, följer en orientering bort från demokratisering, tilltro till fostran i demokrati i linje med vår förståelse av den nordiska modellen. I stället ser vi en variant av demokrati i termer av valfrihet och individen som brukare av offentliga tjänster i enlighet med New Public Managements (NPM) centraliserade konkurrens- och effektivitetslogik. En ytterligare konsekvens av politisk konkurrens- och effektivitetslogik är att ”output” förstås i förhållande till varje krona som förbrukas per elev (Karlsen, 2011). Fokus på ”output” innebär tillika en förskjutning från utbildningens innehåll till den enskildes läranderesultat, utveckling av kompetenser och eget ansvar för lärande, vilket beskrivs som en ”lärings- och kompetanspolitisk vändning” (Korsgaard et al., 2017, s. 360) vilken inleddes med en rad rapporter från OECD, EU och UNESCO under åren 1993–1996. De så kallade PISA-undersökningarna som sammanställer skolelevs kunskaper i skolämnen i olika länder har haft särskilt starkt inflytande på länders nationella utbildningspolitik (Pedersen, 2011). Välkänt är att administrationen växer och fokus hamnar på att inspektera, utvärdera samt följa upp resultat (Ball, 2003). Den nordiska modellens enhetsskola, med fokus på demokratisk fostran genom samarbete, solidaritet och socialiseringen av individer i en gemenskap (med många skilda åsikter och perspektiv) kommer i skymundan när konkurrensstaten och kunskapsskolan lyfter fram individens eget ansvar för att nå mål i utbildning och framhäver kvalitet med begrepp som färdighet och kompetens (Karlsen, 2011).

### **INLÄSNING – ATT FÖRSTÅ STYRDOKUMENTEN I SITT SAMMANHANG**

Med spänningen mellan den nordiska modellen och konkurrensstatens logik har vi lagt en bakgrund till inläsningen i de tre skandinaviska ländernas styrdokument.

#### **Danmark**

I Danmark har såväl SFO som fritidshem varit definierade som pedagogisk verksamhet med krav på att en del av personalen ska ha en pedagogisk utbildning. Undervisningsministeriet i Danmark har slagit fast att ”SFO'er er en del af folkeskolen, og derfor følger den folkeskoleloven” (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å., st. 1). Ministeriets hemsida informerar om att kommuner kan etablera SFO i anknytning till en eller flera skolor och hänvisar till Folkeskoleloven. Kommunens möjligheter att erbjuda plats i fritidshem sker med utgångspunkt i Dagtilbudsloven och omtalas därför separat (LBK nr 2 af 06/01/2020; LOV nr 501 af 06/06/2007). Styrdokumentet för SFO visar att de är en del av skolan, men i det nationella styrdokumentet formul-



eras inte konkreta beskrivningar av verksamheten i SFO. Däremot hänvisas till Folkeskolelovens förmålsparagraf, av vilken det framgår att:

Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. (LBK nr 823 af 15/08/2019, s. 1)

I beskrivningen av skolans struktur och innehåll nämns inte SFO. I bekendtgørelsen för Skolefritidsordninger från 2014 åläggs alla SFO att göra egna lokala beskrivningar av det pedagogiska innehållet. Från centralt håll ges endast riktlinjer för vad dessa lokala dokument ska fokusera på. Det första som framhävs är: ”samspillet mellem skolefritidsordningens pædagogiske aktiviteter, skolens undervisning og samarbejdet mellem skole og hjem” (BEK nr 699 af 23/06/2014 § 2, st. 2). Utöver det görs obligatoriskt att alla SFO i sina mål och innehållsbeskrivningar redovisar ”i hvilket omfang og i givet fald på hvilken måde skolefritidsordningen (...) tilbyder lektiestøtte, herunder (...) i forhold til (...) faglig fordybelse i undervisningstiden” (§ 2, st. 3). Vidare läggs vikt vid arbete med barn i behov av särskilt stöd och aktiviteter med fokus på kropp, rörelse, idrott och hälsa, gärna i samarbete med den lokala idrottsrörelsen. I styrdokumentet preciseras att personalen i SFO måste reflektera över ”balancen mellem voksenorganiserede og børnenes selvvalgte aktiviteter med henblik på at sikre børnenes medindflydelse på, hvad de skal foretage sig i skolefritidsordningen” (§ 2, st. 4).

Som svar på att många kommuner flyttar barn från förskolan till SFO tre till fyra månader innan skolstarten, preciseras att också den här övergångsperioden mellan förskola och skola måste ha ett lärandesyfte:

For børn (...) som benytter skolefritidsordningen forud for skoleårets begyndelse, skal skolefritidsordningen, i perioden indtil undervisningspligten indtræder, enten arbejde med de kompetenceområder, der arbejdes med i børnehaveklassen (...) eller temaerne i den pædagogiske læreplan, jf. dagtilbudslovens § 8, stk. 4. (BEK nr 699 af 23/06/2014 § 40, st. 4)

Påfallande är att leken inte omnämns i styrdokumentet för SFO. Dock omtalas leken i anknytning till förskoleklassen, vilken SFO ska samverka med. Det preciseras också att SFO ska samarbeta med och stödja skolans undervisning. De som undervisar i förskoleklassen måste vara utbildade förskollärare. Förskoleklassen ingår sedan 2009 som obligatorisk del av skolan och har sedan 2003 haft en egen läroplan med fokus på sex kompetensområden. Förskoleklassens verksamhet beskrivs som att: ”Leg skal udgøre et centralt

element i undervisningen med vægt på legens egenverdi og læring gennem leg og legelignende aktiviteter” (BEK nr 186 af 05/03/2018 § 2, st. 2).

Fritidshem är inte en del av skolan, men regleras av Dagtilbudsloven, till vilken även förskolan hör. Båda verksamheterna har tidigare varit en del av sociallagstiftningen, men blev till följd av den ökande juridiska regleringen samlade i en separat lag 2007. I Dagtilbudslovens avsnitt om fritidshem är leken inte nämnd. Däremot framhävs ett barnperspektiv som centralt för fritidshemmets verksamhet och som fokus i så kallade obligatoriska barnmiljöbedömningar, vilka varje fritidshem måste utarbeta. Lekens betydelse kan dock uppfattas implicit: ”Det pædagogiske arbejde i fritidshjem skal respektere og understøtte børns selvvalgte aktiviteter og samtidig indeholde pædagogisk tilrettelagte aktiviteter” (LBK nr 2 af 06/01/2020; Dagtilbudsloven § 45, st. 1). Det innehåll som styrdokumentet beskriver att fritidshem ska ha uttrycks i områdena: barns ”sproglige, æstetiske og kropslige udtryksformer, sundhed og kendskab til naturen.”, ”give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for demokrati”, ”bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evne til at indgå i forpligtende fællesskaber”. Fritidshemmet ska samarbeta med skola och föräldrar för att skapa en sammanhängande övergång mellan skolans ”undervisningsdel og fritidshjemmet. Fritidshjem skal give børn mulighed for lektielæsning” (LBK nr 2 af 06/01/2020; Dagtilbudsloven § 45, st. 6).

Undervisningsministeriet understryker att de lokala målen och innehållsbeskrivningarna för SFO måste redovisa ”hvordan skolefritidsordningerne skal medvirke til udmøntningen af kommunens sammenhængende børnepolitik” (BEK nr 699 af 23/06/2014 § 2, st. 1). Detta innebär att trots SFO:s nära anknytning till skolan ges verksamheten ändå traditionella socialpolitiska välfärdsuppgifter. Den sammanhängande barnpolitiken har sin lagmässiga grund i Lov om Social Service och har som ändamål att ”(...) sikre sammenhængen mellem det generelle og forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med behov for særlig støtte.” (LBK nr 798 af 07/08/2019 § 19, st. 2). Det innebär att SFO på samma sätt som fritidshem ska medverka till social integration i samhället och särskilt värna utsatta grupper ur ett inkluderande perspektiv.

## Norge

Den verksamhet som bedrivs i norsk SFO har definierats som icke-pedagogisk (Hogsnes, 2019). Det finns heller inga krav på att personalen har pedagogisk utbildning. I Norge är SFO förankrad i Opplæringsloven § 13-7 som säger att ”kommunen skal ha et tilbud om skolefritidsordning (SFO) før og etter skoletid for 1. – 4. årstrinn og for barn med særskilte behov for 1. – 7. årstrinn” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Den senaste förändringen av styrdokument finns i Norge. En nationell föreskrift om rammeplan för SFO är antagen från 1 augusti 2021 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den tar sin

utgångspunkt i de värden och principer som ligger till grund för norsk utbildning (Opplæringsloven) exempelvis respekt för människovärde och natur, jämlikhet och solidaritet. Under rubriken ”Overordnet om innhold” framkommer att:

SFO skal bidra til barnas psykiske helse gjennom å støtte barnas opplevelser av livsglede, mestring og egenverd og deres utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet. Innholdet i SFO skal støtte opp under at alle barn har mulighet til å utvikle vennskap. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3)

Vi läser att SFO ska ”ivareta barnas interesser og introdusere nye aktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3) samtidigt som det finns en föreställning om att SFO ska vara nära knutet till skolan:

SFO kan tilby tilrettelagte aktiviteter som støtter opp under skolens innhold. Tilnærmingen i SFO skal imidlertid være en annen enn i skolen, slik at det legges særlig vekt på selvvalgt lek og annen barnestyrt aktivitet (3.1.). (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4)

Rammeplanens vikt vid lek som en del av innehållet är relaterad till ett barnperspektiv och till barndomens egenvärde: ”SFO skal legge til rette for lek som engasjerer og inspirerer barna i aktivitet og til aktivitet, og som kan bidra til allsidig utvikling og læring. Aktiviteten i SFO skal ha et tydelig barneperspektiv” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). Under värdegrunden kan vi läsa att: ”Barndommen har sin egenverdi, og SFO skal, i samarbeid og forståelse med hjemmet, ivareta barnas behov for omsorg og tilsyn, og samtidig gi rik mulighet for meningsfull fritid og lek” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Fokus på leken och barndomens egenvärde i rammeplanen kan på flera sätt tolkas som en markant förskjutning från Utdanningsdirektoratets tidigare ideal där de hänvisade till AKS som startade som Oslos lokala variant av SFO.

I rammeplanen för Aktivitetsskolen (AKS) från 2018 (Oslo kommune, 2018a) blev det klart formulerat ett ämnesfokus i tillägg till att ”Aktivitetsskolen skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna” (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2), ska ”Aktivitetsskolen skal være en læringsstøttende arena og bidra til å styrke barnas faglige utvikling. Det skal gis mulighet til leksetid (...)” (Oslo kommune, 2018a, s 4).

Förmålsparagrafen i citaten ovan bygger på Opplæringsloven § 13-7, men i föreskriften för Oslo kommun (2018b) understryks att ”AKS skal være en læringsstøttende arena som bidrar til elevenes læring i bred forstand” (Oslo kommune, 2018b, s. 5). Också i den nationella rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020) är lärande en del av innehållet i SFO: ”Ved å ta utgangspunkt i barnas skaperglede, engasjement og utforskertrang skal SFO

gi en god ramme for helhetlig utvikling og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Den stora skillnaden i dokumenten ligger i fokuseringen på lärandet och ämnesinnehållet. Förskjutningen i den nationella rammeplanen kommer till exempel till uttryck på det sättet att egenvärde och barns självvalda aktiviteter framhävs tydligare:

Læring i SFO foregår først og fremst gjennom lek, selvvalgte aktiviteter og samhandling med andre barn og med SFOs personale. SFO skal anerkjenne at å leke er en typisk væremåte blant barn, og at leken har en egenverdi. SFO skal prioritere tid og rom for lek. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2)

Det redogörs också för lekens betydelse för barn i den nya läroplanen (LK20) där leken sägs vara nödvändig för barnens trivsel. Lek och social kompetens var tänkt som bärande princip i all verksamhet också i AKS, men vår tolkning var att leken (som metod) förväntades bidra till ett organiserat lärande. Lärandestödande aktiviteter i AKS ska lägga vikt vid att individen får upplevelsen av att behärska sitt lärande, vilket i sin tur kan bidra till motivation och dessutom stärka grundläggande färdigheter såsom läsa, skriva och räkna samt muntliga och digitala färdigheter. Aktiviteter ska vara välplanerade och ha tydliga målsättningar och därigenom stödja elevernas lärande i skolarbetet (Oslo kommune, 2018a). Leken som metod är inte klart formulerad i den nationella rammeplanen. Den lokala rammeplanen för AKS lyfter fram fyra temaområden: ”Natur, miljø og bærekraftig utvikling, Fysisk aktivitet, Kunst, kultur og kreativitet, Mat og helse” (Oslo kommune, 2018a, s. 5). Områdenas innehåll är utformande som mål. I till exempel temaområdet Natur, miljø och hållbar utveckling anges att eleverna: ”utforsker (...) nærmiljøet, lærer å orientere seg (...), opplever, beskriver og har samtaler om naturen (...), gis mulighet for undring, refleksjon og utforskning” (Oslo kommune, 2018a, s. 17). Beskrivningarna i de fyra delområdena liknar de punktvisa mål som återfinns i grundskolans läroplaner. Den nationella rammeplanen å sin sida ger mer generella riktlinjer om att begrepp som återfinns i den nya läroplanen Kunnskapsløftet 2020 så som ”Skaperglede, engasjement og utforskertrang”, ”Demokrati og fellesskap” och ”bærekraftig utvikling” ska tas upp.

I stora delar av AKSs rammeplan används ordet elev. I den nationella rammeplanen används ordet barn. Det är intressant att den nationella rammeplanen vid en första anblick så drastiskt skiljer sig från den lokala rammeplanen för AKS i Oslo. Frågan är huruvida vikten vid barndomen och lekens eget värde, barneperspektivet och nedtoningen av ämneslärandet uttrycker symbolpolitik och retorik mer än en reell politik. I rammeplanen för SFO framhävs ”samarbeide med skolen for å skape en best mulig helhet i hverdagen for barna” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6).

Med tanke på att det inte finns krav på pedagogiskt utbildade i SFO, förutom dess ledare, är det intressant att SFO förväntas leva upp till viktiga uppgifter som exempelvis att bidra till att ”utjevne sosiale forskjeller” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

### Sverige

Den verksamhet som bedrivs i svenska fritidshem benämns sedan 2010 som undervisning och definieras i Skollagen som ”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (SFS 2010:800, s. 2). Skolverket (2016) gav i samband med att fritidshem fick en egen del i läroplanen ut ett kommentarmaterial som tydliggör fritidshemmets uppdrag. Omsorg har i läroplanen en pedagogisk betydelse och ska integreras med lärande och utveckling. I fritidshem ska undervisning tolkas öppet så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I läroplanen betonas att aktiviteter ska ha ett uttalat syfte och progression så att elevernas utveckling och lärande stimuleras. Undervisningen ska knyta an till elevernas kunskaper och erfarenheter från förskoleklass och skola, samtidigt som den blickar framåt. För att inspirera elevernas lärande bör lärmiljön organiseras så att den både rymmer igenkänning och utmaning. Med organisering av lärmiljön avses arbetssätt, uttrycksformer och själva miljön i sig. En sådan lärmiljö kräver dialog med eleverna om vad som intresserar dem och vilka behov de har, men också dialog med samverkansparter som förskoleklass och skola. Lärarna förväntas rikta intressen som fångats upp så att eleverna lär i linje med styrdokumentet. Eleverna ska genom miljön lockas till lärandeaktiviteter vilket kräver att lärarna förmår eleverna att känna sig delaktiga med inflytande över aktiviteterna (Skolverket, 2019).

Att eleverna ska lära är enligt läroplanen ett mål med undervisningen i fritidshem, men vad som ska läras är förhållandevis öppet. Det finns inga specifika kunskapskrav och undervisningen ska stimulera elevernas lärande och utveckling så att det gynnar måluppfyllelsen i skolan. De centrala innehållen i undervisningen i fritidshem är indelade i kunskapsområdena: Språk och kommunikation, Skapande och estetiska uttrycksformer, Natur och samhälle samt Lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse. Hur och i vilken utsträckning kunskapsområdena arbetas med är mycket fritt hållet och områdena ska snarare ses som ett sätt att strukturera innehållet i läroplanen än att detaljstyra det. Lärandet i fritidshem beskrivs som situationsstyrt och därför lyfts tillit, trygghet och tillhörighet fram som viktigt. Att utveckla vänskapsrelationer är betydelsefullt för att känna trygghet i gruppen och därmed en förutsättning för lärandet (Skolverket, 2016). Lekens roll uppfattas som central för lärandet och anses ha ”stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper” (Skolverket, 2016, s. 5). Genom leken förväntas eleverna skapa identitet och social förmåga, men också fantasi och förmågor

som koncentration, uthållighet samt rörelseförmåga. Genom de tre sistnämnda förväntas leken på sikt bidra till utveckling av förmågor och kunskaper som i sin tur gynnar ”en ökad måluppfyllelse” (Skolverket, 2016, s. 10).

Utöver att undervisningen ska stimulera utveckling och lärande hos eleverna förväntas den också erbjuda eleverna ”en meningsfull fritid och rekreation” (SFS 2010:800, s. 60). Med meningsfull fritid avses aktiviteter som kan bli till ett hållbart intresse i det fortsatta livet. Läroplanen anger att undervisning i fritidshem ska utgå från elevernas behov, intressen och erfarenheter. Det innebär att undervisningen utgår från elevernas verklighet och var de befinner sig i sin utveckling.

Sedan 1 juli 2019 krävs lärarlegitimation och behörighet för att undervisa och ansvara för undervisning i fritidshem, men Skollagen (2 kap. 14 §) är öppen för att annan personal som har utbildning och/eller erfarenheter som kan bidra till elevers lärande och utveckling arbetar i fritidshem. Undervisning av annan personal ska dock ske under legitimerade lärares ledning (SFS 2010:800).

#### SAMMANFATTANDE TOLKNING

Mot bakgrund av ovanstående beskrivningar av innehållet i de tre ländernas styrdokument för SFO/fritidshem är vår tolkning att det finns ett dubbelt uppdrag. Det bekräftas av tidigare forskning (Holmberg, 2018; Ludvigsson & Falkner, 2019). Den ena delen av uppdraget är SFO/fritidshems rekreativa uppgifter med utgångspunkt i barnperspektiv och lek och den andra är understödandet av lärande i riktning mot skolans måluppfyllelse. Den förstnämnda delen av uppdraget kännetecknas av barnperspektiv och lek, vilket vi relaterar till den nordiska modellen som utmärks av samarbete och solidaritet i byggandet av demokrati. Den sistnämnda med riktning mot måluppfyllelse kopplar vi till understödande av skolans uppdrag och relateras till konkurrensstatens och kunskapsskolans logik, vars kännetecken är den enskildes läranderesultat och kompetensutveckling. Även om den nordiska modellen hade inslag av ekonomiskt nyttotänkande menar vi att de två perspektiven som vi här lyfter fram härstammar från två utbildningspolitiska huvudmotiv: social integration och fostran i demokrati samt individuellt ansvar och nyttoorienterad kunskap (Thuen, 2018).

Som visats i de tre ländernas styrdokument förväntas det att SFO/fritidshem erbjuder andra aktiviteter, former för kunskap och erfarenhet än skolan. Fortfarande finns i styrdokumentet för SFO/fritidshem med bakgrund i den nordiska modellen fokus på omsorg, socialt lärande, relationer och estetiskt praktiskt skapande. I Danmark lägger styrdokumentet vikt vid både lek, barns egeninitierade aktiviteter och medbestämmande. Barnperspektiv är för närvarande ett krav vid barnmiljöbedömningar och socialt inkluderande arbete. SFO/fritidshem ska erbjuda läsläsning och SFO/

fritidspedagoger ska ingå på olika sätt i skolans arbete i undervisningsstödande aktiviteter (UU-timer). I den nya rikstäckande rammeplanen i Norge som gäller från och med hösten 2021 förväntas SFO, förutom att ha en stödande roll i skolan, som motvikt också fokusera självvald lek och barnstyrda aktiviteter. I styrdokumentet för fritidshem i Sverige är omsorg centralt och förväntas integreras med lärande och utveckling. Samtidigt finns en betoning på lärande i lärarnas uppdrag som förväntas rikta elevernas intressen mot lärandeaktiviteter som är förenliga med styrdokumentet.

SFO/fritidshems dubbla uppdrag – från politiskt håll uttryckt i styrdokumentet genom ett barnperspektiv (rekreation och lek) respektive ett skolperspektiv (prestation i ämneskunskaper) – har varit en realitet för SFO/fritidshem under en längre tid i de tre skandinaviska länderna. Inläsningen av styrdokumentet för SFO/fritidshem visar på ett tolkningsutrymme och öppnar för en perspektivförskjutning där relationen mellan den nordiska modellens bärande element kritiskt kan ifrågasättas.

#### UTLÄSNING – ATT ANALYSERA STYRDOKUMENTEN I ETT ANNAT SAMMANHANG

Utläsningen utgörs av en rekontextualisering där vi diskuterar styrdokuments innehåll i förhållande till utbildningspolitiska förändringar och motstridiga krav, med slagsida åt konkurrensstatens kunskapskola vilket underbygger den tendens som brukar benämnas skolifiering (Broström, 2015).

#### **Det dubbla uppdragets slagsida**

Vi ser i ett historiskt perspektiv en förändring i styrdokumentet för SFO/fritidshem. Förändringen utgår från den utbildningspolitiska förskjutningen från 1990-talet och framåt. Förskjutningen har för SFO/fritidshem till viss del inneburit att innehållet har ändrats i riktning mot en lärandestödande funktion präglad av konkurrensstatens logik. Vår inläsning visar att SFO/fritidshem fortsatt ska värna om helhet och sammanhang för barnet där omsorg och lek legitimeras med att det stödjer lärande. Dock kan idén om helhet ifrågasättas, eftersom samverkan mellan skola och SFO/fritidshem blir tydligt hierarkisk. Syftet med etableringen av samverkan legitimeras av att ämneskunskaper i skolan ska stärkas. SFO/fritidshems integrerande och socialpolitiskt inkluderande uppdrag blir på så sätt instrumentellt underordnat skolans uppdrag.

Samtidigt framträder en utvidgning av skoldagen för barn i skolålder allt mer markant där SFO/fritidshem i ökande grad förväntas bidra till skolans kunskap och mål (Stecher et al., 2013). Styrdokumentet ger som beskrivits delvis uttryck för att innehållet i SFO och fritidshem förväntas ligga nära eller

understödja skolans uppdrag. I samarbetet är det skolans pedagogik och mål som ser ut att bli styrande (Christensen, 2020; Lillejord et al., 2015).

Dion Sommer uttrycker kärnan i det vi anser blivit grundläggande i innehållet i SFO/fritidshem, i ljuset av konkurrensstatens logik. Han pekar på att leken primärt ses som en lärandeprocess som fördjupar de grundkompetenser som yngre barn behöver utveckla för att nå framgång i 2000-talets skola (Sommer, 2015). Den ökade fokuseringen på mål och resultat i skolan har lett till att SFO/fritidshem tenderar att omsätta lek, men också omsorg och övriga fritidsaktiviteter i ett kunskapskoleperspektiv (till exempel Pihlgren, 2017). I Danmark har det här i praktiken lett till ett ökat antal skoltimmar, vilket i sin tur inneburit en reduktion av timmarna för fritidspedagogik i SFO (Gravesen & Ringskou, 2016). I Danmark har fritidshem marginaliserats och i stor utsträckning ersatts av SFO, samtidigt som båda underordnats skolan. Det innebär att skolans dagordning och logik blivit dominerande. Med andra ord kan vi se, att trots försök att knyta an styrdokumentet till värden från den nordiska modellens enhetsskola, blir konkurrensstatens kunskapskola tongivande, med tyngdvikt på kunskap, utbildnings- och anställningsbarhet. I norsk utbildningspolitik förväntas SFO stötta upp skolans innehåll, dock finns inga krav på personalens kompetens (Hogsnes et al., 2017). I rammeplanen för den norska versionen av SFO i Oslo, AKS, tycks helhet för barnet ha skolans snarare än SFO/fritidshems uppdrag som utgångspunkt när man framhäver AKS roll i skolans arbete med elevers lärande i skolämnen, grundläggande färdigheter och sociala utveckling. Vi ser emellertid att den nationella rammeplanen i Norge förflyttar sig bort från ämnesfokus och i ökande grad önskar främja leken och barndomens egen värde. I förhållande till lek påpekar Eva Kane (2015) hur rådande perspektiv på lek är inriktat på akademiska lärandevinster som barn kan få ut av lek. Lek förväntas med andra ord bidra till ett bestämt lärande med politiska implikationer. I svenska fritidshem styrs barn i allt högre grad in i vuxeninitierade aktiviteter som ett led i att innehållet i fritidshem ska bli tydligt och utvärderingsbart (Elvstrand & Lago, 2019). Kontroll av vad elever gör, med vem de gör något och var de befinner sig har blivit centralt i fritidshem i Sverige (Hjalmarsson, 2013; Ludvigsson & Falkner, 2019). Björn Haglund (2020) påpekar risken att elevers intressen och vilja att delta i aktiviteter kan komma i konflikt med aktiviteter som personal anser viktiga för elevers utveckling och lärande.

Sammantaget visar tidigare forskning att konkurrensstatens logik och kunskapskolans fokus på mål och resultat påverkar SFO/fritidshem politiskt och pedagogiskt.

### **Konkurrensstatens dominans**

Sedan 1990-talet har utbildningspolitiska diskussioner pågått beträffande förhållandet mellan SFO/fritidshem och skola i de tre skandinaviska länderna. Vi anser att konkurrensstatens logik och kunskapskolans dominans har



ökat polariseringen i fritidshemmets uppdrag. En avgörande skillnad som påverkar förhållandet mellan skolans och SFO/fritidshems uppdrag är skolans långa och omfattande tradition. Skolan är en välkonsoliderad och samhällsbärande institution med självklar legitimitet. Under senare år har skolan blivit inriktad på individuell målprestation och mätbara kunskaper. Med en ökad kunskapsfokusering i styrdokument finns förväntningar från bland annat politiker på SFO/fritidshem att fokusera läsläsning och aktiviteter i syfte att bistå konkurrensstatens och kunskapsskolans målsättningar. I en forskningsöversikt om fritidshem och fritidspedagogik skriver Falkner och Ludvigsson (2016) att:

Fritidshemmet, som den frivilliga skolformen, tycks ofta uppfattas som en underordnad plats i ett hierarkiskt uppbyggt skolsystem och de som arbetar i fritidshemmen känner ofta att samverkan sker på skolans villkor och att fritidshemmens verksamhet får anpassas till denna. (s. 17)

Konkret rör det sig om en spänning som medför att pedagogerna/lärarna i SFO/fritidshem blir klämda mellan olika utbildningspolitiska krav från politiker på lokal nivå, rektor, kollegor, föräldrar och barn. Med konkurrensstatens nyliberala krav om att stödja kunskapsskolans måluppfyllelse kan det i svenska och norska fallet leda till att barn får rollen som elev hela dagen – med vuxenstyrda situationer och lärandestödjande aktiviteter. I Danmark ändras pedagogens roll under dagens lopp. Under skoltid är uppdraget att stödja undervisningsrelaterade aktiviteter där tendensen ser ut att medföra att pedagogerna blir mer av lärare än lärarna själva och sålunda inordnar sig i skolans självklara legitimitet som samhällsbärande institution (Dau et al., 2019). Som visat har begreppet lärande fått en framskjuten position och vi ser en förskjutning från utbildningens innehåll till den enskildas läranderesultat. Läranderesultat kan i konkurrensstaten mätas och knytas till individens eget ansvar. En anledning är som tidigare nämnts det fokus på ”output” per individ som råder (Korsgaard et al., 2017).

Fokuseringen på output kommer till uttryck bland annat genom att innehåll i SFO/fritidshem knyts till förhandsbestämda lärandemål för skolan i de tre ländernas styrdokument. Det ser dock ut som att lärandebegreppet med konkurrensstatens logik blir alltför linjärt, som om det vore så enkelt som att bestämma mål och sedan ge den enskilda individen ansvar för att nå sina mål. Vi vill med Eisner (2005) understryka att lärande i förhållande till målformuleringar inte kan förstås linjärt. Med utgångspunkt från individens existens och det faktum att vi alla är unika menar vi i likhet med Eisner att lärande bör förstås expressivt, där vägen mot målet kan ta sig oväntade banor. Expressiviteten på vägen mot målet menar vi ger en indikation om att understödja individens behov av att vara och att finna sin väg framöver. Med utgångspunkt i att SFO/fritidshem i linje med den nordiska modellen är ett

komplement till hemmet förstår vi SFO/fritidshem också som en plats vilken ska ge barn utrymme att vara – det vill säga existera på sina egna villkor utan krav på planlagda aktiviteter. Även när vi ger utrymme till barn att vara sker lärande (Eisner, 1967). Lärande byggt på den enskilda individens existens och erfarenhet utgår således från att vi uppfattar att mål är något som kan uppnås över tid genom mellanmännisklig interaktion och kan summeras i expressiva lärandemål, vilka formuleras i efterhand när det blivit synligt vad barn har erfårit eller lärt sig. Vi menar att SFO/fritidshems mål som exempelvis demokrati fostran och social inkludering kan förstås i ljuset av expressiva mellanmänniskliga relationer vilka sker över tid. I barnens möjlighet att vara – att existera utan planlagda aktiviteter i SFO/fritidshem sker dagligen socialisering i möten mellan både barn och vuxna. I interaktionen uppkommer i skilda situationer avsiktliga och oavsiktliga händelser och i dessa uppstår lärande. Händelser, mellanmänniskliga relationer och lärande understödjer individens existens – exempelvis som att bidra till fostran av demokratiska medborgare vilket tidigare nämnts.

Fokus på den akademiska kunskapen och konkurrensstatens upptagenhet vid mål och resultat ger SFO/fritidshemsverksamheten slagsida. Slagsidan framkommer till exempel i den lokala norska rammeplanen för AKS där tyngdpunkt förvisso läggs vid en verksamhet som understödjer elevens lärande ur ett brett perspektiv. Det tolkar vi som ett processbaserat lärande som öppnar för flera alternativ att nå mål, men där målet ändå är bestämt på förhand. I kontrast till det här menar Eisner (1967) att vi hellre bör hålla målen öppna – så kallade expressiva mål. Möjligtvis finns spår av ett sådant tänkande i den nationella rammeplan i Norge där uppmärksamheten riktas mot lekens egenvärde och öppnar för att det kan ske lärande som inte på förhand kan planeras. Vi ser också att konkurrensstatens dominans framträder i Sverige där SFO/fritidshem kallas för utbildning, aktiviteter benämns undervisning samt att barn kallas elever. I Danmark syns det i hur SFO/fritidshem legitimeras utifrån hur verksamheten stödjer barnens trivsel i form av deras mentala, kroppsliga och emotionella välmående, något som förväntas skapa förutsättningar för barns motivation att lära.

Sammanfattningsvis menar vi att det breda fostrans- och socialiseringsperspektivet med utgångspunkt i den nordiska modellen i styrdokumentet reduceras till retorik och riskerar att marginaliseras (Olesen, 2007; Öksnes et al., 2014). De värden vi förknippar med den nordiska modellens utbildningspolitiska intentioner legitimerar snarare en starkare tonvikt på skolämnen och lärande. Argumentationen blir mer accepterad när värden som omsorg, lek, demokrati etcetera nämns i samband med SFO/fritidshems uppdrag att stödja barns arbete med skolämnen och lärande där syftet blir att bidra med en verksamhet som främjar skolans måluppfyllelse (Holmberg & Kane, 2020). Givet den här tolkningen, visar detta på en instrumentell syn på lärande. Barn

i SFO/fritidshem ska förberedas för skolans lärande. Det är en effektiv kolonialisering av barnens tid också utanför skolan.

### **Till försvar för SFO/fritidshems egenvärde**

Den forskningsfråga vi ställde var *vilket slags innehåll anger de tre ländernas styrdokument för SFO/fritidshem?* SFO/fritidshem har historiskt haft en stark betoning på gemenskap, socialisering, personlig utveckling, självkänsla, identitet, solidaritet och personliga förmågor genom lek och estetik. Dessa värden ligger i linje med socialpolitiska intentioner i den nordiska modellens enhetsskola. Styrdokumentet har sedan 1990-talet med konkurrensstatens styrningslogik och kunskapsskolans fokus på individuell prestation förändrat SFO/fritidshems uppdrag.

I och med konkurrensstatens och kunskapsskolans inträde har förskoleklass och SFO/fritidshem i de skandinaviska länderna förts samman med grundskolan. Det innebär att skolan mer eller mindre har blivit referenspunkt för SFO/fritidshem. Vid en jämförelse av den nordiska modellens enhetsskolas socialt inkluderande och demokratiskt fostrande värden med konkurrensstatens kunskapsskolas logik, ser vi att gränserna mellan skola och fritid, lek och lärande suddas ut. En lärande lek blir allas uppdrag. Pedagoger/lärare får i uppdrag att främja barns lek i lämplig läranderiktning, det vill säga mot skolans på förhand fastställda lärandemål (Holm, 2016; Sommer, 2015). Kane (2015) visar att den dominerande föreställningen bland fritidshemspersonal är att lek ska leda till ett bestämt lärande och att de leder leken i riktning mot det. Haglund (2016) däremot konstaterar i sin studie att fritidshemspersonal håller fast vid fritidshemmets traditionella värden vilket innebär att de snarare låter barnen leka mer fritt (Haglund, 2016). Att de båda studiernas resultat skiljer sig åt speglar sannolikt ganska väl olika logikers dominans i olika SFO/fritidshem, beroende på hur styrdokumentet tolkas. Vår kritiska iakttagelse är att lek i SFO/fritidshem blir ett verktyg för lärande och därmed har leken överlevt med inläring som ett legitimerande argument (Holmberg & Kane, 2020). Det innehåll som ska fylla SFO/fritidshem har inget eget värde (Öksnes et al., 2014). En situation där konkurrensstatens logik ser ut att göra allt till något som handlar om lärande och kunskapsproduktion i anknytning till skolans uppdrag och mål, samtidigt som skillnaden mellan skola och fritid, lek och lärande urvattnas.

Vi menar att det behövs en utbildnings- och socialpolitisk diskussion som tar upp frågan om vilka värden som ska vara centrala i våra barns socialisering och utbildning, snarare än hur de kan bli effektiva och konkurrensdugliga i kunskapssamhällets kognitiva kapitalism. Den psykiska ohälsan hos unga i Norge ökar och stressen att prestera i skolan anges som en bidragande orsak (Eriksen et al., 2017). Sedan mitten av 1980-talet rapporteras ökad psykisk ohälsa hos barn och unga även i Sverige. En av faktorerna som pekas ut är förändringar i skolan och av skolsystemet (Folkhälsomyndigheten, 2018),

sådant som vi i denna artikel tillskriver konkurrensstatens kunskapsskola. För att motverka negativa effekter av det här slaget anser vi att det finns ett värde i att utbildningspolitiskt upprätthålla den nordiska modellens identitetskapande bildningsinnehåll där fostran i demokrati, solidaritet och samarbete står i kontrast till konkurrensstatens instrumentella ekonomiska nyttofokus (Thuen, 2018).

SFO/fritidshemsforskare kritiserar ofta för att polarisera lärandestödande aktiviteter å ena sidan och lek och egenstyrda aktiviteter å den andra. Polariseringen kritiserar för att använda termer som ”en plats för varande” mot ”en plats för lärande”, respektive ”en förlängning av skoldagen” mot ”en motvikt mot skolans kunskapskrav” (Wendelborg et al., 2018, s. 3). När fritidshemsforskare polariserar på det här sättet kan det ha bakgrund i att styrdokumentet drastiskt förändrat SFO/fritidshems uppdrag och villkor vilket riskerar att leda till kolonialisering och urvattning av skillnaden mellan skola och SFO/fritidshem. Mot bakgrund av denna förändring ser vi att gemenskapstanken från den nordiska modellen behöver aktualiseras som en motvikt mot det starka individperspektiv som idag dominerar genom konkurrensstatens individuellt orienterade kunskapsskola. Vi ser SFO/fritidshem och skola som en helhet som bör verka under en gemensam pedagogik, var och en med sin tyngdpunkt, där barn erbjuds att utveckla en mångfald av kunskaper och färdigheter och där pedagogiska relationer gestaltas på ett givande och meningsfullt sätt. Samverkan mellan SFO/fritidshem ska vara något som inte bara stödjer skolan utan också aktualiserar och utvecklar SFO/fritidshems socialpolitiska uppdrag, snarare än att den ena kolonialiserar den andra.

Vi har i styrdokumentet sett en radikal förändring vilken kommer att verka in i SFO/fritidshem under flera år framöver. Den empiriskt grundade kunskapen om innehåll i fritidshem är förhållandevis liten. Christensen (2020) har utforskat och belyst hur övergången från förskola till förskoleklass och SFO/fritidshem uteslutande sker på skolans premisser. Det innebär att övergångsarbetet handlar om att disciplinera barn och göra dem undervisningsbara och det får negativa konsekvenser för vissa barn vilka far illa. Mot bakgrund av det och av det dubbla uppdraget med sina olika logiker är det nödvändigt med fler empiriska studier av vad som konkret utspelar sig i SFO/fritidshem gärna med bakgrund i barns, föräldrars och personals erfarenheter.

## REFERENSER

- Aasen, Petter (2003). What happened to social democratic progressivism in Scandinavia? Restructuring education in Sweden and Norway in the 1990s. I M. Apple (Red.), *The State and the Politics of Knowledge* (s.109–149). Routledge Falmer.

- Ball, Stephen. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: 10.1080/0268093022000043065
- BEK nr 699 (23/06/2014). *Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål- og indholdsbeskrivelser for folkeskolens skolefritidsordninger*. Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/699>
- BEK nr 186 (05/03/2018). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter i børnehaveklassen (Fælles Mål)*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/186>
- Broström, Stig (2015). Fritidshemmet som arena för lärande. I Trine Ankerstjerne (Red.), *Perspektiv på fritidshems pedagogik* (s. 91–112). Studentlitteratur.
- Børne- og Undervisningsministeriet (u.å.). *SFO, klub og fritidshjem. Formål, indhold og ansvar*. <https://www.uvm.dk/sfo-klub-og-fritidshjem/sfo/formaal--indhold-og-ansvar>
- Christensen, Kira S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole* [Doktorsafhandling]. Aarhus Universitet.
- Dagtilbudsloven § 45 <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/699>
- Dau, Susanne, Munk, Dorte, Bjerre, Jörn, Brix, Dorte, Christrup Kjeldsen, Christian, & Rosendal Jensen, Niels (2019). *Hvad fremmer bbv. hæmmer skolepædagogers samarbejde om stærke faglige fællesskaber for lavt præsterende drenge i indskolingen?*. Aarhus Universitet. DOI: 10.7146/aul.356
- Eisner, Elliot W. (1967). *Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum*. United States Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.
- Eisner, Elliot W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Elvstrand, Helene, & Lago, Lina (2019). Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54-68. DOI: 10.1080/20004508.2019.1656505
- Eriksen, Ingunn M., Sletten, Mira A., Bakken, Anders, & von Soest, Tillman (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo Metropolitan University. <https://www.researchgate.net/publication/318324819>
- Falkner, Carin, & Ludvigsson, Ann (2016). *Fritidshem och fritidspedagogik: en forskningsöversikt*. Kommunförbundet Skåne. <file:///C:/Users/falcar/Downloads/FritidshemOchFritidspedagogik-2.pdf>
- Folkhälsomyndigheten (2018). *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985-2014*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/628f1bfc932b474f9503cc6f8e29fd45/varfor-psykiska-ohalsan-okat-barn-unga-18023-2-webb-rapport.pdf>

- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod*. (Originalverk publicerat 1960). Daidalos.
- Gravesen, David T., & Ringskou, Lea (2016). Rum for kvalifikation, plads til inklusion? Om mødet mellem børn, rum og pædagogik i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for pædagogikk og kritikk*, 2, 47-63. DOI: <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.275>
- Haglund, Björn (2020). Från fritidspedagog till lärare i fritidshem. I Björn Haglund, Jan Gustafsson, Nyckel, & Karin Lager (Red.), *Fritidshemmets pædagogik i en ny tid* (s. 15–34). Gleerups.
- Haglund, Björn (2016). Fritidshemmets vardagspraktik i ett nytt diskursivt landskap, *Educare*, (1), 64–85.
- Hjalmarsson, Maria (2013). Governance and voluntariness for children in Swedish leisure-time centres: Leisure-time teachers interpreting their task and everyday practices. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 86–95.
- Hogsnes, Hilde D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen Fagbokforlaget.
- Hogsnes, Hilde D., Berger Storli, June, & Moser, Thomas (2017). *Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune*. Sluttrapport, 01.12. 2017. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Holm, Claus (2016). 'Det sjove læringsliv'. *Asterisk*, nr. 79 Aarhus Universitet. <https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Asterisk/79/Asterisk79-s2.pdf>
- Holmberg, Linnéa (2018). *Konsten att producera lärande demokrater* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Holmberg, Linnéa, & Kane, Eva (2020). Den tacksamma leken – Legitimering av fritidshemsverksamhet genom utbildningspolitik och forskning, *Pedagogisk forskning i Sverige* 25(2-3), 92-113. DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Kane, Eva (2015). *Playing practices in school-age childcare. An action research project in Sweden and England* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Karlsen, Gustav E. (2011). *Utdanning, styring og marked. Norske utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Korsgaard, Ove, Kristensen, Jens E., & Jensen, Hans S. (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-05-31-1825>
- LBK nr 798 (07/08/2019) *Bekendtgørelse af lov om social service*. Social- og Indenrigsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/798>
- LBK nr 823 (15/08/2019). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>

- LBK nr 2 af 06/01/2020 (aktuel). Dagtilbudsloven. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*.  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/2>
- Lillejord, Sölvi, Børte, Kristin, Halvorsrud, Kristoffer, Ruud Erik, & Freyr, Tor (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.  
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d666cf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- LOV nr 501 af 06/06/2007 (historisk). Dagtilbudsloven. *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2007/501>
- Ludvigsson, Ann, & Falkner, Carin (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogik och kritik*, 5, 13–26. DOI: 10.23865/ntpk.v5.1181
- Olesen, Jesper (Red.) (2007). *Når loven møder børns institutioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Oslo kommune (2018a). *Rammeplan for Aktivitetsskolen i Oslo*. Utdanningsetaten, Oslo. <https://rustad.osloskolen.no/siteassets/aks/2018-rammeplan-for-aktivitetsskolen-i-oslo.pdf>
- Oslo kommune (2018b). *Foreskrift om kommunale aktivitetsskoler. Lovdata*.  
<https://lovdata.no/dokument/LF/forskrift/2018-05-28-1285>
- Pedersen, Ove K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels forlag.
- Pihlgren, Ann S. (2017). *Fritidshemmets mål och resultat*. Studentlitteratur.
- SFS 2010:800 (2010). Skollag, Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2019). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket (2016). *Fritidshemmet: Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Skolverket.
- Sommer, Dion (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I J. Klitmøller, & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61–81). Hans Reitzels forlag.
- Stecher, Ludwig, Maschke, Sabine, Klieme, Eckhard, Fischer, Natalie, Dyson, Alan, Mahoney, Joe, Huang, Denise, du Bois-Reymond, Manuela, Kanefuji, Fuyuko, Schupach, Marianne, Haglund, Björn, Klerfelt, Anna, & Hoon Bae, Sang (2013). Editorial. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), 3–4.
- Säfström, Carl A. (1999). Att förskjuta perspektiv: Läsning som omvänd hermeneutik. I Carl A. Säfström, & Leif Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesreglerad kritik* (s. 237–244). Studentlitteratur.

- Thuen, Harald (2018). Fellesskoleideen. I Moira von Wright & Tone Kvernbekk (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 179–198). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Innholdet i SFO*.  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfoaks/veiledende-rammeplan-for-kvalitetsutvikling-i-sfo/innholdet-i-sfo/>
- Wahlström, Ninni (2011). Utbildningens villkor. Globalisering och lokal mångfald, *Utbildning & Demokrati*, 20(3), 29–49.
- Wendelborg, Christian, Caspersen, Joakim, Mordal, Siri, Ljusberg, Anna-Lena, Valenta, Marko, & Bunar, Nihad (2018). *Lek, læring og ikkepedagogikk for alle, Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*.  
<https://www.udir.no/contentassets/ee4bcc32339e4afe936515f8821ff104/lek-laring-og-ikke-pedagogikk-for-alle---nasjonal-evaluering-av-sfo-endelig-rapport.pdf>
- Öksnes, Maria, Knutas, Agneta, Ludvigsson, Ann, Falkner, Carin, & Kjaer, Björg (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger. *Barn*, 3, 107–123. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>



# Att vara lämpad eller olämpad till en arbetsintegrerad lärarutbildning – policydiskurser om lärarkompetenser vid antagning och anställning av blivande lärarstudenter

Lena Sjöberg

Institutionen för individ och samhälle, Högskolan Väst

## ABSTRACT

De senaste åren har intentionerna om att både öka antalet lärare, och lärarstudenter, samt att rätt kvalificerade lärarstudenter och lärare finns i lärarutbildning och skola tydligt skrivits fram politiskt. Två reformer som tydligt uttrycker dessa intentioner är möjligheten till lämplighetsprövning vid antagning av lärarstudenter för samtliga lärosäten (SFS 2020:881) och det politiska initiativet om att utveckla fler arbetsintegrerade lärarutbildningar (Regeringen, 2019, 2020). Denna studie tar sin utgångspunkt i dels dessa politiska intentioner och reformer, dels ett vidare policyanalytiskt förhållningssätt till konstruktioner av lärarkunskap och studerar en urvals- och antagningspraktik relaterat till en arbetsintegrerad lärarutbildning, där företrädare för lärarutbildning och skolhuvudmän bedömer studenters kompetenser för att både antas till lärarutbildningen och därefter anställas som projektanställd lärare. Det empiriska materialet består av de bedömningsamtal som sker efter intervjuerna med de sökande till den arbetsintegrerade lärarutbildningen. Resultatet av studien visar en samstämmig bild av vad som konstrueras som lämplig lärarkompetens och vad som krävs av den sökande för att antas till en arbetsintegrerad lärarutbildning. Denna lämplighetskonstruktion har stor konsistens med historiska diskurser om lärarkompetens. Resultatet visar också en ekonomisk rationalitet beträffande vem som bedöms som lämplig respektive olämplig till denna typ av utbildning och varför vissa personer väljs ut och andra inte. Artikeln problematiserar slutligen de implikationer som dessa praktiker kan få, både ur ett individ- och ett samhällsperspektiv, och relaterat till reformintentionerna.

## INLEDNING OCH SYFTE

Den politiska retoriken om den svenska skolans dåliga kvalitet och elevernas svaga utbildningsresultat har varit dominerande de senaste decennierna. Otaliga är också de politiska reformer som har försökt att säkra såväl tillräckligt antal som rätt kvalificerade lärare i utbildningen till lärare och för färdiga lärare. Inte minst viktigt har det upplevts vara då forskning visat att lärarnas kompetenser har stor betydelse för elevers skolresultat (Darling-Hammond, 2017; Klassen & Tze, 2014). De nya reformerna som försökt hantera detta har exempelvis handlat om en förnyad lärarutbildning, övningsskolor, lärarlegitimationer, förstelärare, praktikinära forskning (ULF) och professionsprogram. Två av de senaste försöken att uppnå målet om tillräckligt många och tillräckligt bra lärare, båda sprungna ur januariavtalet efter valet 2018, är möjligheten att genomföra lämplighetsprov vid antagningen till lärarutbildningen och att organisera arbetsintegrerade lärarutbildningar. Den omfattande och tydliga styrningen av lärarutbildningen är dock inte unik för Sverige, utan är ett globalt fenomen (Menter, 2019; Tatto, 2019).

Möjligheten till att genomföra *lämplighetsprov* initierades genom en försöksverksamhet på två lärosäten under 2016 (Regeringen, 2014; SFS 2015:566), vilken sedan utvärderas av UHR (UHR, 2018). Genom regeringsbeslut från hösten 2020 har lärosätena från hösten 2021 möjlighet att införa lämplighetsprov i syfte att bedöma om de sökande har förmåga att tillgodogöra sig utbildningsmoment som har direkt anknytning till den kommande yrkesutövningen (SFS 2020:881). Beslutet fattades trots att utvärderingen av försöksverksamheten visade på tveksamma resultat (UHR, 2018).

Att organisera lärarutbildningen arbetsintegrerat eller verksamhetsintegrerat initierades av Högskolan i Dalarna tillsammans med skolhuvudmännen i regionen inför läsåret 2018. Flera andra lärosäten omformade delar av sin lärarutbildningsverksamhet på liknande sätt det kommande läsåret, vilket innebar att de organiserade utbildningen så att studenterna samtidigt var anställda som lärare av en skolhuvudman. Regeringen och utbildningsdepartementet ser denna form av organisering av lärarutbildningen som ett sätt att snabbt öka antalet lärare i skolan, förbereda lärare för det framtida yrket, möjliggöra lärarutbildningen i hela landet och bredda rekryteringen till lärarutbildningen. Samtidigt ska utbildningsformen skapa en jämlik kunskapsskola och ett starkt samhälle (Regeringen, 2021). Som incitament till att fler lärosäten ska utforma sina lärarutbildningar arbetsintegrerat satsade regeringen inför budgetåret 2020 sammanlagt 30 miljoner kronor som fördelades till elva lärosäten för att utveckla formerna för arbetsintegrerade lärarutbildningar. Denna satsning ska fortsätta åtminstone till år 2026 (Regeringen, 2019, 2020).

Den politiska tyngd som reformer riktade mot att få rätt kvalificerade lärare så snabbt som möjligt till de svenska klassrummen är en utgångspunkt för denna studie, och hur lärarutbildningen ska bidra till detta. Centralt för detta

arbete är att hantera de diskurser om vad det är för kompetenser och egenskaper som bedöms, eller konstrueras, vara väsentliga för en lärare. Föreliggande studie avser således att belysa utifrån vilka diskursiva konstruktioner och rationaliteter avseende lämplighet till yrket som studenter antas och anställs till den nya utbildningsformen arbetsintegrerad lärarutbildning. Något som särskiljer antagning till denna utbildningsform jämfört med reguljär antagning är att många lärosäten har byggt samman antagning och anställning, och att ett så kallat alternativt urval genomförs istället för att urval görs genom betygs- och högskoleprovsresultat. Så är även fallet på det studerade lärosätet. Urvalet inför antagning till lärarprogrammet genomförs på så sätt av representanter från lärosätet (lärarutbildare) och skolhuvudmännen (rektorer).

Föreliggande studie syftar sålunda till att studera diskursiva konstruktioner av lämplighet respektive olämplighet hos sökande till en arbetsintegrerad lärarutbildning, men också att belysa de rationaliteter som opererar i bedömningen av lämpade respektive olämpade blivande lärarkandidater. Studien är genomförd på ett av de lärosäten som genomför lärarutbildningsprogram i en arbetsintegrerad form och är inkluderade i regeringens satsning på denna typ av utbildningsform. Studien har fokus på ett av lärarutbildningsprogrammen, Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4-6. Konkret kommer de bedömningssamtal som sker mellan representanter för lärarutbildningen och skolhuvudmän/arbetsgivare efter intervjuerna av de sökande att studeras.

## BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Urvals- och antagningsbestämmelser är en central del av de strategier nationer har för att säkra nationell framgång i en allt mer globalt konkurrensutsatt kontext (Freeman, 2015). Urval och antagning till utbildning blir därför ett sätt att säkra att rätt personer får tillgång till högre utbildning, och därmed att rätt personer får rätt positioner i samhället. I en internationell översikt av Freeman (2015) om hur olika nationer antar studenter till högre utbildning visas att antagning av studenter sker med olika rationaliteter; allt från en jämlikhetsrationalitet (breddad rekrytering) till en excellensrationalitet. Tyngden mellan de olika rationaliteterna växlar både mellan länder och inom nationernas antagningspraktiker.

Att pröva blivande lärarstudenters lämplighet är ingen ny företeelse, vare sig internationellt (Goodwin & Oyler, 2008), eller i den svenska lärarutbildningskontexten som är centralt för denna studie. Lämplighetsprövning gjordes av blivande folkskollärarstudenter från 1940-talet och ungefär trettio år framåt (Sjöberg, 2006). Prövningen kritiserades på sextioalet och försvann helt när lärarutbildningen inkluderas i högskolesystemet 1977. I samband med retoriken om brist på god lärarkvalitet i början av 2000-talet väcktes tanken

återigen upp om att pröva lärares kompetens och lämplighet före tillträde till studierna. I den senaste lärarutbildningsreformen, En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109), beskrevs att lämplighetstester bland annat skulle kunna öka läraryrkets status och medverka till att rätt personer blir lärare. En departementsutredning tillsattes som sedan låg till grund för en försöksverksamhet om lämplighetsprövning som initierades 2016 (Franke m.fl., 2012).

Den diskursiva utgångspunkten för både förslaget om lämplighetsprövning i lärarutbildningsreformen (SOU 2008:109) och i Franke med fleras utredning (2012) är att det hos vissa individer finns en naturlig fallenhet för läraryrket, och som lärarutbildningen inte kan påverka. Denna kategoriska syn på personlighet och kompetenser (jfr Klassen & Tze, 2014; Gerrevall, 2017) liknar i övrigt de neokonservativa och mätrationalitetsdiskurser som präglar den senaste lärarutbildningspolicyn (Sjöberg, 2010).

Uppfattningar om vad som är lämpliga kompetenser hos lärare skiftar över tid beroende på samhällelig kontext samtidigt som vissa uppfattningar är mer diskursivt stabila (Linné, 2012; Englund, 2012; Darling-Hammond, 2017). I 1940 års skolkommision beskrevs personliga egenskaper som att ha rätt sinnelag, humor, vara harmonisk och att ha ett genuint intresse för barn som väsentliga för läraryrket (SOU 1946:31; Fonseca, 2017). Rätt ålder och en extrovert personlighet sågs också som eftersträvansvärda (Sjöberg, 2006, 2014). I de föreskrifter som lämplighetsprövning idag vilar på beskrivs kommunikativa, interaktiva, självreflexiva förmågor liksom förmåga att ta en ledarroll och att ha motivation för läraryrket som möjliga och viktiga att pröva för att kunna predicera lämpliga lärare (UHRFS 2015:5).

Det är få studier gjorda på lämplighetsprövning av lärare i Sverige. En utvärdering gjordes dock av Universitets- och högskolerådet (UHR) efter försöksverksamheten 2016-2018. UHR konstaterar, med reservation för att studien gjordes nära i tid efter försöksverksamheten, att de inte kunde se några positiva effekter vare sig på hur väl de lämplighetsprövade och antagna studenterna presterade på de högskoleförlagda eller verksamhetsförlagda delarna av utbildningen. Inte heller kunde de se någon större effekt på att lämplighetsprövningen gynnade studenter från studieovana hem eller med utländsk bakgrund (breddad rekrytering) (UHR, 2018). En intern utvärderingsrapport från ett av de två försökslärosätena visar dock på vissa eventuella fördelar, som att de studenter som påbörjar lärarutbildningen kan vara mer motiverade för studierna (Lilliedahl, 2017). Gerrevall (2018) menar också att det framför allt är kommunikativa och relationella kompetenser som bedöms saknas för de studenter som har genomgått lämplighetsprövning till lärarutbildning.

I nyligen genomförda studier av antagning genom alternativt urval till musiklärarutbildningarna, som genom dess placering på de konstnärliga fakulteterna har långa traditioner av antagning genom färdighetsprov och intervjuer, visar Sandberg-Jurström m.fl. (2021) hur en personlighetscentrerad be-

dömningskultur dominerar när bedömningsgrupper väljer ut de mest lämpliga kandidaterna till utbildningen. Deras studier visar också att urvalet görs i förhållande till vilka personer som bäst passar in i musikhögskolans verksamhet samt hur urvalen diskursivt legitimeras utifrån omsorg om den sökande vid underkännande av lämplighet (Lindgren m.fl., 2021).

Studier har också gjorts inom andra professionsutbildningar som använder lämplighetsprövningar eller särskilt urval som antagningsform såsom läkarutbildningen (Röding, 2005), polisutbildningen (Annell, 2015; Inzunza, 2015). Röding visar bland annat att de personer som antogs via alternativt urval presterade bättre i läkarutbildningen. Skillnaden i effekter kan bero på att lämplighetsprov till utbildningar med högt söktryck skiljer sig åt från utbildningar med lågt söktryck, det vill säga om utgångspunkten är att välja ut de bäst lämpade eller de minst lämpade (Bieri & Schuler, 2011; Sahlberg, 2012). I studier gjorda av Cliffordson och Askling (Cliffordson, 2006; Cliffordson & Askling, 2006) visas däremot att de personer som antas på andra sätt än betyg inte presterar bättre än de som antagits genom betyg. Betygsurval, däremot, är det antagningssätt som bäst möjliggör det statliga målet om breddad rekrytering.

I ett projekt om vad som bedöms i lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar, Lärarkretsens grindvakter, visar Gardesten (2016), Lindqvist och Nordänger (2017) och Hegender (2007, 2010) på vilka sätt underkännandepraktiker sker inom lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar; vad som bedöms i VFU:n (Hegender 2007), hur bedömningspraktikerna sker (Hegender, 2010; Gardesten & Hegender, 2015) och på vilka grunder studenter underkänns (Gardesten, 2016; Lindqvist & Nordänger, 2017; Gerrevall, 2018). Lindqvist och Nordänger (2017) visar exempelvis att de studenter som underkänns tidigt i utbildningen underkänns på grund av att bedömnarna inte anser att de har den grundläggande fallenheten för att bli lärare.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att bedömning av lärarkompetenser och lärarlämplighet är ett komplext fält som ännu inte är särskilt välbeforskat i den svenska kontexten. Inte minst gäller det för resultatet av de relativt nya utbildningspolitiska reformerna, som nu implementeras och utvecklas på landets lärosäten. Att studera implikationer av dessa är dock viktigt. Inte minst för att det stora behovet av fler lärare har medfört och troligen även fortsättningsvis kommer att medföra nya politiskt initierade reformer för att öka antalet lärare i skolan (exempelvis PM U2021/00301). Studien kan på så sätt bidra till såväl relevanta forskningsfält, som de pedagogiska och politiska praktiker som handhar frågor om lärarkompetenser och lärarutbildning.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien tar teoretiskt avstamp i ett diskurs- och policyanalytiskt epistemologiskt och metodologiskt angreppssätt utifrån teoretiska begrepp från framför allt Michel Foucault och Stephen J. Ball. Utgångspunkten innebär att den praktik som bedömningssamtalen utgör ses som en diskursiv policypraktik där både diskurser och policy opererar och görs.

Tolkningen av hur policy skapas diskursivt är hämtad från Ball genom hans sätt att se policy som både text och diskurs (Ball, 1993, 2005) som opererar i och genom komplexa praktiker. Policy verkar då genom:

[...] texts and 'things' (legislation and national strategies) but also as discursive processes that are complexly configured, contextually mediated and institutionally rendered. Policy is done by and done to teachers; they are actors and subjects, subject to and objects of policy. Policy is written onto bodies and produces particular subject positions. (Ball m.fl., 2012, s. 3)

Deltagarna i bedömningssamtalet skapar på det sättet sin policypraktik utifrån både explicita policydiskurser, exempelvis att Sverige behöver fler och bättre rustade lärare, att nuvarande lärarutbildning behöver förändras, men samtidigt också mer implicita policydiskurser om vad kompetenta lärare är och gör. Deltagarna skapar samtidigt diskursiv policypraktik både i och genom intervjuerna med de sökande och i och genom bedömningssamtalen. Policydiskurser opererar på så sätt i alla sammanhang, både genom officiella politiska texter med särskilda budskap, men även i de små lokala sammanhangen, i samtal, i undervisning och examination et cetera. Det som syns i uttalandena i denna studie är därför ett utslag av de policydiskurser som är rådande där och då (geografiskt och historiskt), där de medverkande i bedömningssamtalen är deltagande i denna diskursiva policyprocess. Jag kommer att återvända till detta strax.

I den här studien används också Ball med fleras teoretiska begrepp 'policy enactment' för att visa hur policydiskurser transformeras från en praktik till en annan, här särskilt genom de politiska uttrycken och reformerna för hur Sverige ska få både fler och bättre lärare (Ball m.fl., 2012). Denna politiska retorik har varit tydligt uttalad i en mängd politiskt inriktade texter och sammanhang under lång tid (Motion 1998:12; Skogstad, 2018; PM U2021/00301), och bedömarna i samtalen har också praktiskt erfårit svårigheterna att få sökande till lärartjänster och till lärarutbildningen. Policydiskurserna om de behov skolan har och hur lämpliga lärare bör vara för att lösa skolans problem finns alltså med bedömarna både i intervjuer och samtal, diskursivt som materiellt.

Både Foucault (1982) och Ball (2015) beskriver hur subjekt både konstrueras och positioneras genom maktteknologier. Foucault beskriver att det sker

genom tre teknologier; genom att institutioner har och bedöms ha särskilda kunskaper som upprätthåller diskurser om hur subjekten bör vara, genom att institutionerna genomför kategoriserande, normaliserande och åtskiljande praktiker såsom bedömningar av individer/subjekt, men också slutligen genom att individerna själva deltar i konstruktionsarbetet genom att de förhåller sig till diskurserna i de institutionella praktikerna, här i bedömningsarbetet. Ett annat sätt att uttrycka den sista teknologin är genom begreppet Governmentality eller 'conduct of conduct' (Foucault, 1991) och genom bekännelsepraktiker.

I studiens analysarbete har samtliga ovanstående diskursivt teoretiska förhållningssätt använts, mer eller mindre explicit, för att tolka och förstå dels de diskursiva konstruktionerna av lämplighet respektive olämplighet och dels de rationaliteter som opererar i bedömningssamtalen.

## GENOMFÖRANDE AV BEDÖMNINGSPRAKTIKEN OCH STUDIEN

### **Genomförande av antagnings- och anställningsprocessen**

Studien genomfördes på ett av de lärosäten som implementerat en arbetsintegrerad lärarutbildning och empiriinsamlingen genomfördes under senare delen av vårterminen 2019, inför antagningen till lärarutbildningen hösten 2019.

Studien inriktar sig på urval inför antagning till Grundlärarprogrammets inriktning mot arbete i årskurserna 4-6. På det aktuella lärosätet organiseras den arbetsintegrerade lärarutbildningen genom att studier och förvärvsarbete varvas och integreras. Studenterna är förvärvsarbetande på en skola där denne arbetar och uppstår lön 50% av tiden samtidigt som hen studerar med en studietakt om ca 70%. Programmet som i en traditionell utformning tar 4 år (240 hp) genomförs genom denna organisering under 5,5 år. Den pedagogiska idén med programmet på lärosätet är att teori och praktik ska kunna integreras genom att studenterna under hela utbildningen har tillgång till både högskolepraktiken och skolverksamheterna. Genom ett pedagogiskt genomtänkt användande av de två pedagogiska rummen (VFU och HFU) till ett gemensamt hybridiserat rum ska studenterna ges bättre förutsättningar att hantera sina studier och medverka till att den blivande läraren genom det arbetsintegrerade lärandet är bättre rustad för läraryrket (jfr Zeichner, 2010; Daza m.fl., 2021).

Antagnings- och anställningsprocessen till utbildningen genomfördes i två steg, där den första ansöknings- respektive bedömningsaktiviteten bestod av författande/bedömning av ett personligt brev och det andra steget bestod av intervjuer med de sökande som utifrån det personliga brevet ansågs mest lämpliga. De sökande skulle dessutom uppfylla kraven om grundläggande och särskild behörighet för det aktuella programmet.

Antagningsarbetet genomfördes också med antagningskvoter till respektive skolhuvudman (oftast kommun, men i något fall också en fristående skolhuvudman). Den sökande fick också ange om de i andra hand kunde tänka sig en annan skolhuvudman. Totalt ingick tretton skolhuvudmän, med olika högt intresse från de presumtiva studenterna (olika söktryck).

I de personliga breven (fas 1 i antagnings- och anställningsprocessen) skulle de sökande beskriva varför de ville utbilda sig till lärare (bedömningsgrund motivation), beskriva tidigare relevanta erfarenheter för läraryrket, reflektera över sina styrkor och svagheter i förhållande till sitt kommande läraryrke samt reflektera över sin egen förmåga att hantera studier och arbete parallellt. 132 brev skickades in och bedömdes till de möjliga 25 platserna på programmet. Bedömningen av breven gjordes av tretton företrädare för skolhuvudmännen som planerade att anställa lärarstudenterna samt av sju företrädare från lärarutbildningen. Bedömningsområdena grundade sig på de tidigare beskrivna aspekterna (motivation, erfarenhet och reflektion) samt kommunikativ förmåga. Bedömnarna använde en skala från svag till fördjupad i fyra steg (svag, vag, god, fördjupad) för vardera av de fyra första aspekterna och en tvågradig skala i förhållande till kommunikativ förmåga. Poängen (0-3 resp. 0-1) för varje aspekt räknades sedan ihop och lades till grund för det kommande bedömningssteget, intervjuerna.

Till intervjuerna kallades totalt 60 presumtiva studenter. Innehållet, bedömningsaspekterna och tillvägagångssättet för bedömningen i intervjuerna var samma som i breven (se ovan). I de fall sökande hamnade på samma poäng vid bedömningen gavs huvudmannens bedömning företräde för både antagning och anställningen, vilket implicerar att professionens rationalitet gick före utbildningens. Intervjuerna genomfördes på lärosätet och genomförare av intervjuerna var den skolhuvudman, oftast rektor men i några fall utvecklingsledare i kommunen eller liknande, som den sökande hade valt i första hand, samt två lärarutbildare. Tretton företrädare för skolhuvudmännen och sju lärarutbildare deltog i intervjuerna. I direkt anslutning till intervjuerna genomförde de tre intervjuerna muntliga bedömningssamtal, i syfte att avgöra vilka studenter som skulle antas till utbildningen och sedan anställas hos den aktuella skolhuvudmannen. Dessa samtal spelades in och utgör empirin för denna studie. Det är alltså samtalen om intervjuerna och vad som hände i dessa som studeras och inte själva intervjuerna med de sökande. Valet av detta förfaringsätt beror dels på att inspelning av intervjuerna skulle kunna negativt påverka de presumtiva studenternas prestationer under intervjuerna, liksom påverka bedömnarna under intervjun. Förfaringsättet passar också bättre då syftet med studien är att fokusera på bedömnarnas praktik och hur de diskursivt konstruerar lämplighet i förhållande till lärarutbildningen och läraryrket.



### **Genomförande av empiriinsamling och analysarbete**

De 40 bedömningssamtal som efterföljde de 60 intervjuerna transkriberades och anonymiserades så att inga namn på sökande, skolhuvudmän och lärarutbildare kunde identifieras, vare sig i analysarbetet eller i den färdiga studien. Bedömningssamtalen med de olika skolhuvudmännen namnsattes med siffror (1-13), samt om den som yttar något är representant för skolhuvudmannen (H) eller lärarutbildningen (L). När namn på de sökande angavs i samtalen byttes dessa ut mot fingerade namn, som anger kön på den sökande. Samtliga medverkande i studien har blivit informerade om studien och har skriftligt samtyckt till medverkande.

Det empiriska materialet (totalt 124 A4-sidor) genomlästes inledningsvis ett flertal gånger för att hitta genomgående tematiker om vad bedömningssamtalen kretsade kring, vad som konstruerades som lämpligt respektive olämpligt beträffande studenternas beskrivningar om sig själva i bedömningssamtalen och på vilka grunder och genom vilka rationaliteter dessa konstruktioner gjordes. I en första analysfas kondenserades det empiriska materialet till textpartier där konstruktionsarbete tydligt gjordes. För att inte fastna i bestämda sätt att se på det empiriska materialet lades det åt sidan och analysarbetet återupptogs ett år senare. I denna fas tematiserades materialet ytterligare genom att kodningar genomfördes till tematiker som trädde induktivt fram i materialet och som sedan fördjupades i förhållande till både teoretiskt ramverk, tidigare forskning och studiens syfte.

## **RESULTAT**

Resultatet kommer att presenteras i två delar där den första delen fokuserar de kompetenser och egenskaper som konstrueras som lämpliga respektive olämpliga hos de sökande, det vill säga vilka policydiskurser som kommer till uttryck när lärarutbildare och skolhuvudmänsrepresentanter samtalar om och bedömer lämplighet till en arbetsintegrerad lärarutbildning. Den andra delen av resultatet kommer att mer fördjupande synliggöra bedömarens konstruktioner av utbildningens och anställningens former och förutsättningar samt vilka sökande som passar i dessa praktiker, eller med andra ord de rationaliteter som opererar vid bedömningen av de lämpade och olämpade sökande till utbildningen.

### **Att vara lämpad till en arbetsintegrerad utbildning – konstruktioner av ideala kompetenser och egenskaper**

Utifrån tidigare studier och erfarenheter av alternativt urval (UHR, 2018; Gerrevall, 2018) till utbildning bestämde lärosätet tillsammans med företrädare för skolhuvudmännen inför antagningsarbetet att vissa aspekter skulle lyftas fram och bedömas. På så sätt var samtalen redan innan styrda

mot att handla om områden som motivation för utbildningen, reflektionsförmåga, tidigare erfarenheter och de studerandes tankar om att både studera och arbeta. På vilka sätt samtalen hanterade och konstruerade dessa områden och vilka andra aspekter som diskuterades och på så sätt formade policydiskurser om lärarlämplighet utgör första delen av resultatet i denna artikel. Resultatet kommer därför inledas med diskursiva konstruktioner av de blivande studenternas motivation till att gå utbildningen, och fortsätta med vilka erfarenheter de förväntas ha och vilken typ av reflektionsförmåga som konstrueras som rätt. Förutom dessa tre dimensioner av lärarkompetens framträdde två andra dimensioner som inte var planerade att diskuteras, de blivande studenternas ålder i förhållande till mognad, reflektionsförmåga och erfarenhet samt deras lämplighet utifrån deras personligheter.

*Att vilja gå just den här utbildningen – rätt motivation till utbildningen och yrket*

I bedömningssamtalen diskuterades studenternas motivation till utbildningen och yrket i sjutton samtal. I nio (av totalt 40) av dessa konstaterades att studenten hade 'rätt' sorts motivation, i ett fall fanns tveksamheter och i sju fall uppfattades studenten inte uppvisa 'rätt' motivation för att vara helt lämpad till utbildningen och yrket (se tabell 1). De policydiskurser om rätt sorts motivation som konstruerades i samtalen framstod framför allt som att studenten tydligt skulle visa att hen *trivs att vara i skolans praktik*, verkligen *vill bli lärare*, gå exakt denna *inriktning inom Grundlärarprogrammet* och genom *formen att studera och arbeta samtidigt*. Motivation till professionen framstår som väsentligt viktigare än motivationen till studier, även om sådana samtal också förs i några få fall.

Ni vet man kan ju säga saker och ting också. Men hon tycker om skolan, hon verkar det. Den här tror inte jag kommer att ha problem med utbildningen heller. Jag tror inte hon kommer att ha det alls (5:L).<sup>1</sup>

Att visa eventuell tveksamhet för vilken inriktning av Grundlärarprogrammet studenten vill gå beskrivs som problematiskt, liksom att uttrycka att formen är mer intressant än själva inriktningen på utbildningen: "Men däremot så tycker jag inte att jag kände att det här varför, utan mer åh, där står dom med lärarutbildning, där jag skulle kunna både arbeta och läsa samtidigt" (12:H). Att motivationen är rätt diskuterades även med hänvisning till forskning om motivation som predikator för utbildningsresultat, men också att rätt motivation in i utbildningen minskar risken för den så kallade 'praktikchocken'. Att visa tydlig motivation kunde göras både verbalt och genom kroppsspråk, exempelvis genom att studenten tittar lärarutbildaren i ögonen under samtalet (jfr Foucault 1982, 1991).

*Att ha rätt erfarenhet för att gå utbildningen*

Samtalen inriktas mot de sökandes erfarenhet i 27 samtal, där tretton av dessa utgörs av positiva diskursiva uttalanden och fjorton av negativa eller tveksamma. Att ha rätt lämplig erfarenhet konstrueras i samtalen i fallande ordning om att ha redan tidigare *undervisat i årkurserna 4-6*, att ha *arbetat i en skolpraktik*, att ha *erfarenhet av ledarskap*, att ha *erfarenhet av professionellt relationsarbete exempelvis genom arbete i omsorgsyrken* och slutligen att ha *mer erfarenhet än att själv ha varit elev*.

Mer erfarenhet beskrivs i samtalen implicera att den sökande kan göra säkrare beslut om utbildningsval, möjliggöra djupare reflektioner, en större förmåga till självreflexivitet, möjliggöra en förståelse av yrkets komplexitet och utmaningar, validera om studenten fungerar i ett klassrumssammanhang samt förebygga avhopp under utbildning och under lärarkarriären. Utifrån policydiskurserna om rätt erfarenhet konstrueras syftet med att ha erfarenhet antingen pedagogiskt, genom att mer reflekterande förstå yrkets innehåll och komplexitet, men också utifrån en mer ekonomisk rationalitet, att från början välja rätt och bli mer långsiktig i yrket.

I de allra flesta fall innebär mer erfarenhet att den sökande betraktas som mer lämpad. Det stämmer dock inte i alla fall, exempelvis om den sökande inte visar tillräcklig självreflexivitet i förhållande till egna kompetenser.

För att få mer erfarenhet och därigenom kunna bli lämpad till en arbetsintegrerad utbildning föreslås att sökande hittar alternativa vägar till utbildningen, exempelvis genom att vara vikarie i skolan:

L1: Han kanske behöver våga säga upp sig och vicka liksom ...

H: ... eller att han börjar på utbildningen så han börjar fylla på sin rygsäck lite med lärlitteratur och tänk och så och sen få komma ut som en första-gång-student.

L2: För när han pratar så tänker man så här, okej hur kommer det att kännas då att stå där i augusti liksom ... för det är en helt annan värld. Han hade ju ganska vaga föreställningar om det (6:LH).

I några fall bedömer intervjuarna att den sökande är lämpad trots avsaknad av erfarenhet från skolan. I de fall lyfts andra styrkor som reflektionsförmåga, rätt personlighet och/eller annan tidigare utbildning. I andra fall beskrivs den sökande behöva mogna till lite före start av en arbetsintegrerad utbildning, exempelvis genom att påbörja en reguljär lärarutbildning: "... men hon behöver mogna till lite, och då är det bra att gå i skolan innan man börjar jobba tror jag" (11:H).

I samtalen konstruerar således bedömarna att en arbetsintegrerad lärarutbildning inte är aktuell för alla som vill bli lärare, utan det är enbart sökande

med särskilda förutsättningar i form av specifika erfarenheter, eller egenskaper, som bedöms som lämpliga.

*Att ha förmåga till rätt sorts reflektioner*

Reflektionsförmåga var en aspekt som också utifrån forskning och andra erfarenheter definierades på förhand om en viktig aspekt vid bedömningen av de sökande. De presumtiva studenternas reflektionsförmåga diskuteras i 23 bedömningssamtal. I sjutton av dessa är beskrivningarna om de sökandes förmåga positiv och i sex fall är bedömarna mer tveksamma till reflektionsförmågan. Samtalen lyfter upp de sökandes förmåga att *reflektera över att arbeta och studera samtidigt, lärande genom arbetsintegrerat lärande (AIL) och utbildningsval*. I några fall diskuteras också de sökandes reflektionsförmåga i förhållande till *läraryrkets komplexitet och pedagogiska/didaktiska situationer* i intervjuerna. Dessa diskussioner kommer särskilt i intervjuer där den sökande har egen lärar- erfarenhet. I vissa fall beskrevs inte reflektionsförmågan handla om något specifikt utan beskrevs generellt, det vill säga något som bara finns hos den sökande.

Självinsikt, att vara ärlig och att lämna ut sig och sin personlighet diskuteras som positiva aspekter av reflektionsförmåga i samtalen. Det kunde exempelvis handla om den egna familjesituationen i förhållande till arbete och studier. Att vara ärlig och visa sina svagheter och därigenom ha en hög grad av självreflexivitet framkom även i ett antal andra samtal. Att öppet prata om sina svagheter bedömdes exempelvis som positivt liksom att tydligt och ödmjukt inför andra öppna upp sig själv och sina tillkortakommanden: ”Det är ju en ödmjukhet i det tänker jag. Så man inte sitter och säger att det ska gå bra. Ungefär. Det är en bra inställning tycker jag” (11:L), ”Det jag uppskattade med Sonja det var att hon också blottade sig. Ja, jag är lite orolig för matte/NO inte för att jag har haft svårt för det utan för det där vet jag inte liksom.” (8:L). På vilket sätt självreflexiviteten, eller bristen av den, uttrycks hos den sökande anses också vara viktig: ”Han säger inte jag heller. Han sa man hela tiden.” (11:H). Analyserna av resultatet visar på så sätt bekännelsepraktiker som en form av makt- och självteknologier konstrueras som viktiga och dessutom hur bekännelserna helst ska göras (Foucault, 1982, 1991).

*Att ha rätt ålder i förhållande till erfarenhet, reflektionsförmåga och mognad*

I femton av samtalen talade bedömarna explicit om de sökandes ålder. En ung respektive äldre ålder diskuteras som en lämplighetsaspekt framför allt i relation till erfarenhet, reflektionsförmåga, personlighet och mognad. En ung ålder kompenserar exempelvis för bristande reflektionsförmåga och erfaren-

het. En äldre sökande förväntas då vara lämpad genom att uppfylla fler lämplighetsaspekter:

Hon är ju ändå ganska...Hon är ju inte purung om man säger så, just det där att man bara ser till sig själv och sina. Hon har även arbetat i verksamhet där det handlar om andra. Men hon är ändå väldigt mycket i sig själv (12:L).

Ungdom kan också ses som problematiskt i relation till elevernas ålder:

Men jag tänker, för att hon är så pass ung och så ska hon in i 4-6 och det är klart att åldersspannet är ju inte jättestort till elever i sexan, om hon skulle gå in i en sexa nu till exempel så det vill ju till att hon har lite på fötterna där (1:L).

Att vara ung och därmed ha många år kvar i yrket ses dock också som positivt: ”Det som är en fördel, det är att hon är en ganska ung tjej. Jag vet inte när hon är född” (8:H). Genom att en ung person får lång tid i yrket kan det vara idé att satsa på studenten, resonerar bedömarna vidare. Även här träder en ekonomisk rationalitet in i bedömningarna, vilket kommer att fördjupas i den senare delen av resultatet och i diskussionen.

#### *Rätt personlighet för läraryrket*

Det sista temat som framträdde relativt de sökandes förutsättningar i bedömningsamtalen var diskussion om de sökandes personligheter. Inte heller detta var en explicit kategori i bedömningsunderlaget. Trots detta diskuterades de sökandes personlighet i samtliga 40 bedömningsamtal. I lite mer än hälften (21 st.) beskrevs de sökande genom positiva beskrivningar, i fjorton fall beskrivs de sökandes personligheter vara problematiska och i fem fall är beskrivningarna av blandad karaktär. Att inkludera personligheter i bedömning av kompetens är något som även tidigare studier visat är mycket vanligt (Lindqvist & Nordånger, 2017; Sandberg-Jurström m.fl., 2021). Denna bedömningssituation utgör inget undantag. En möjlig förklaring till dessa personlighetskonstruktioner kan vara att de utgör en samtalsgång till en djupare diskussion av de sökande. Oavsett orsak konstrueras genom dessa beskrivningar vad som bedöms som lämpligt respektive olämpligt när en student ska gå utbildningen för att bli lärare.

Det är en ganska överensstämmande bild av hur en blivande lärare bör vara som person. Den blivande lärarstudenten beskrivs behöva vara *lugn och trygg, bestämd, ödmjuk, driven och engagerad, varm och innerlig, positiv och energifull*. Beskrivningarna av de personligheter som inte anses vara lämpliga är dess motsatser; *osäker, otrugg, för bestämd, omständig, fyrkantig, strikt och svårmodig*. I samtliga dessa diskursiva representationer av lämpliga personligheter görs

konstruktionerna i relation till det kommande yrket. Bedömningarna av dessa personligheter görs under den korta tid som intervjun pågår. I något fall ändrar sig bedömningen under samtalet: ”Driven tjej. Och jag tycker att hon gav lite sådär... tillbakadraget intryck först, lite slappt handslag tänker jag alltid på, lite tillbakadragen, lite blyg. Men sen när hon började prata så tyckte jag att hon sken upp” (3:L).

Några personlighetsdrag är bedömarna mer tveksamma till. Det är viktigt att de blivande lärarna är trevliga och utåtriktade och att de beskriver sig väl under intervjun, men det får inte vara för ytligt så att det blir ”lite Facebook” (11:LH) över hur de sökande presenterar sig. Att vara lugn är också en bra egenskap, men samtidigt kan det vara en nackdel att vara för lugn. Bedömarna beskriver då att de blir lite nervösa av lugnet. Å ena sidan kan den sökande då vara en bra konfliktlösare och vara kramgo, men å andra sidan kan lugnet resultera att den blivande läraren inte har förmåga att ta en tydlig ledarroll i klassrummet.

Kännedom om att personligheter inte ska ha betydelse, eller inkluderas, i dessa processer uttrycks explicit i något fall när en av lärarutbildningsrepresentanterna svarar på ett uttalande om att den sökande kanske är för lugn och osäker för lärarrollen:

Ja, jag får ju inte lov... det är klart att den tanken finns hos mig också. Men rent juridiskt så får jag inte lov att tänka så. Så jag måste försöka göra det så objektivt som möjligt för här kommer subjektiviteten in (2:L).

Trots detta uttalande visar det empiriska materialet att studenternas beskrivna eller på annat sätt uttryckta personlighet blir en väsentlig policydiskursiv aspekt i bedömningen av lämplighet till lärarutbildningen (jfr Klassen & Tze, 2014).

**Tabell 1.** Sammanställning av antalet konstruerade uttalanden utifrån resultatets tematiker

Aspekt	Lämpad/positivt	Tveksamt	Olämpad/Negativt	Totalt
Motivation	9	1	7	17
Erfarenhet	13	-	14	27
Reflektion	17	-	6	23
Ålder	6	3	6	15
Personlighet	21	5	14	40

Sammantaget visar denna del av resultatet att den mest lämpade studenten för en arbetsintegrerad lärarutbildning i bedömningssamtalen konstrueras som en individ som mycket tydligt, men med lagom ytliga uttryckssätt kan uttrycka motivation till både utbildning och specifikt till arbete i just årskurserna 4-6, som har gedigen erfarenhet av arbete i skolan, har god reflektionsförmåga och uttrycker en ödmjuk inställning till sin egen förmåga. Studenten ska vara lagom lugn, trygg, glad och positiv och gärna ung, men ändå inte oerfaren.

### **Att passa i praktikernas förutsättningar – pedagogiska och ekonomiska rationaliteter i arbete under bedömningssamtalen**

I denna andra del i resultatet fokuseras samtal och konstruktioner om de förutsättningar som ges studenterna i akademien och i skolpraktiken, hur konstruktionen av den arbetsintegrerade utbildningen görs och en mer fördjupad analys av rationaliteterna i urvalspraktiken till utbildningen och anställningen.

*Att passa i akademins och grundskolans klassrum – olika verksamheter med olika krav på de blivande studenterna – en kritisk aspekt av det arbetsintegrerade lärandet och den arbetsintegrerade utbildningen*

De lämpade studenterna ska passa väl in i både akademien och skolpraktiken. I några av samtalen framkommer explicit att studenterna är mer lämpade för den ena praktiken än den andra: ”Det var ju den reflektionen jag gjorde. Mats är ju mer... för mig som arbetsgivare wow liksom, medan Hans är wow till studierna” (4:H). Genom resonemanget skymtar en osäkerhet och problematisering om idén hur arbetsintegrerat lärande och arbetsintegrerade lärarutbildningar bör fungera i praktiken utifrån studenternas förmågor och personligheter. Den pedagogiska tanken med den arbetsintegrerade formen av utbildningen är att explicit integrera de två verksamhetsområdena högskoleförlagd- och verksamhetsförlagd utbildning liksom aspekterna teori och praktik. Genom beskrivningarna av studenterna skapar bedömarna istället en åtskillnad mellan de två rummen där några av de sökande passar bättre i det ena eller det andra pedagogiska rummet.

I enbart två fall diskuteras att en sökande skulle passa bra i en klassrumspraktik, men bedöms ha eventuella svårigheter att hantera studierna. I övrigt bedöms de sökande vara lämpade för den akademiska delen av utbildningen. Det är till och med så att studenterna bedöms vara så lämpliga att undervisningen i den högskoleförlagda delen kan förändras:

L1: Jag tänker så här, vilka diskussioner det kommer att bli i dom grupperna. Dom har ju kommit så långt så det ...

L2: Jag är avundsjuk. Vi kan slänga våra diskussionsfrågor och vi får hitta på nya. Men det kommer verkligen att bli en utmaning för oss också tänker jag.

H: Jaja, det kommer att krävas mer av er.

L2: Ja det kommer att krävas mer av oss absolut.

H: Vad roligt att få vässa sig liksom. (11:LH)

Å andra sidan beskriver bedömarna hur viktigt det är att de sökande verkligen vill se lärarutbildningen som en lärandemöjlighet och inte ”kommer hit och tänker att jag redan kan allting så jag behöver bara få pappret. Det är bara det som jag behöver liksom, för resten kan jag” (6:L).

I några samtal framkommer hur de blivande arbetsgivarna ser att de har ett tydligt delat ansvar för studentens utbildning och lärarblivande, och att mentorskap/handledarskap och delat ansvar tillsammans med en annan lärare planeras för den blivande lärarstudenten.

Och sen tänker jag att vi behöver ha en progression i vad vi kräver av ... alltså det är ju en, oavsett ålder, en ny student som nästan ska jobba 50 %, det är ju inte fåglar som ska flyga själva. Som i intervju nummer två kan jag nästan bli mer rädd över att man vill det. För jag tänker att ... och det är väl det som jag tycker är det mest fascinerande och intressanta med den här typen av utbildning, alltså jag tror verkligen som hon är inne på där att få koppla teori och praktik, att få med sig ett mentorskap genom hela sin utbildning. Det är en unik möjlighet. Dom här kommer att få med sig saker som man aldrig har fått tidigare ... det tror jag faktiskt. Jag tänker att det handlar ju väldigt mycket också om hur man tar vara på guldkorn, som arbetsgivare (5:H).

I detta samtal framkommer också hur den blivande studenten med nödvändighet behöver ta ett reflekterande perspektiv och att vara ödmjuk inför uppdraget och ta hjälp av både lärarutbildarna och mentorn/handledaren för att utvecklas och lära maximalt under de särskilda pedagogiska betingelser som den arbetsintegrerade utbildningen ger.

I ett flertal samtal framställer den blivande arbetsgivaren hur lärarstudenten ska passa in i den verksamhet som står till buds utifrån praktikens förutsättningar. I samtliga av dessa fall diskuteras hur arbetsgivaren har eller inte har möjlighet att bädda in och anpassa arbetet för att möjliggöra ett arbetsintegrerat lärande eller som huvudman tre uttrycker det:

Nu har jag inte pratat med min kollega hur han har tänkt lägga upp det. Men våran skola är ju så liten så att om inte alla vet vad man har för uppgift då kommer det inte att fungera ... alltså så tajt är det ju. Det finns liksom inte någon som kan smyga undan med nånting utan det är skarpt läge hela tiden. Ofta är det ju någon som är sjuk eller vabbar, och vi får inte vikarier utan man måste gå in för varandra, man kanske får ta dubbla grupper och så vidare så att det blir ju ingen glassig tjänst. Men det är klart att hjälp det kommer hon ju att få (3:H?).

Det är tydligt i många av samtalen att framför allt huvudmännen önskar studenterna som är så färdiga/erfarna som möjligt för att i så hög grad som möjligt axla ett ordinärt lärararbete.



L: Vilka utav de här två ... vilka kan du tänka dig att anställa då?

H: Ja Amanda. Inte den andra, det tror jag faktiskt inte. Nej för hon hade nog tänkt sig att komma till en skola och bli servad med en handledare, gå lite vid sidan av och få väldigt mycket hjälp. Och det var ni tydligt bägge två att tala om att det är skarpt läge när du kommer ut och du får ju lön och det är klart när man tittar på det utifrån, du har pluggat, du är van vid en lön och så vill du börja studera och så får du chansen att göra bägge delarna, det är ju väldigt tilltalande utbildningsform (3:H).

I de fall det finns fler sökande än platser till en huvudman kommer också ”den som kan gå in och fungera i en anställning så snabbt som möjligt” att få platsen (10:L).

*Att välja personer som blir kort- och långsiktigt lönsamma i yrke och utbildning – den ekonomiska rationaliteten i bedömningsarbetet*

I samtalen framkommer vid ett flertal gånger hur viktigt det är att välja rätt personer till denna utbildning. Att ha en kort startsträcka in till läraryrket, exempelvis genom tidigare lärarerfarenheter visades ovan är en dimension, liksom att ha lämplig ålder. För skolhuvudmännen är anställningen av de blivande lärarstudenterna både en kortsiktig och långsiktig investering, implicit och explicit. Den kortsiktiga och mest explicita i samtalen innebär att huvudmannen ska betala lön för både arbete och studier under fem och ett halvt år för den eller de kandidater som väljs ut. Å andra sidan vet huvudmännen om att de genom medverkan i utbildningssatsningen har lärarför-sörjning de närmsta åren. Det finns också hos många huvudmän en uttalad förhoppning att de utvalda, lämpliga studenterna ska stanna hos huvudmännen under en lång tid efter studierna. På så sätt blir valet av rätt lämpliga kandidater extra viktigt.

Den här rationaliteten märks exempelvis tydligt i de tio fall då företrädaren från skolhuvudmännen gärna ser att de personer som de redan känner till, exempelvis för att de har varit vikarier hos skolhuvudmannen (ofta kommunen), blir utvalda, personer som redan har haft en praktisk lämplighets-prövningsperiod för såväl utbildningen som yrket:

Jag tror att hon, när jag pratade med henne, så sa hon att det här är en jättebra ... Jag tror att hon kommer att bli en jättebra lärare men ... alltså när jag har hört om Hans så har jag hört idel lovord och jag känner inte nån av dom men Greta är inte samma riktigt inte på samma sätt nej. Men inget illa så, upplever jag inte, inget dåligt så men har inte gjort det avtrycket som jag vill ha ut (4:H).

Att välja rätt kandidat långsiktigt tar sig olika uttryck. Förutom att de sökande tidigare har jobbat inom huvudmannens verksamhet gäller det att ha visat att man inte är för impulsiv och vill prova på olika yrken och verksamheter, det vill säga att den sökande blir en långsiktig lösning för verksamheten och på så sätt en långsiktig investering:

Om jag får vara så rå i mitt arbetsgivarperspektiv, för det är också så att Lotta har varit ... hon har flyttat på sig väldigt många gånger, hon har varit på väldigt mycket olika ställen, det kan gå ganska snabbt i bytena och hon kommer på och hoppar hit och dit ... om jag tänker på vad min chef också skulle säga ... för hon känner ju också till Lotta så då kan jag tänka mig att det kommer lite samma tankar där ... och den har ju mer med vårans trygghet att göra än deras sätt att vara eller deras möjligheter till studier och arbete. Men vi får ju in dom här tankarna ändå även om dom blir subjektiva så finns dom där. Sen ska inte dom överväga. Absolut inte (2:H).

Den ekonomiska rationaliteten kommer också till uttryck i att man gärna ser personer som har familj i kommunen eller i närheten av skollhuvudmannen, eller att personen som rekryteras från en annan kommun flyttar till den egna kommunen:

Då får jag tänka så här egoistiskt då. För det är också det här med att vi är en liten kommun, jag är ju också intresserad av att få nån som jag kan känna att jag kan forma och som faktiskt är kvar i vårans kommun också. Jag är inte alls emot att man går utanför 50-skytlarna (skratt). Men jag är lite rädd för att om man satsar och så tänker jag att ja det är klart att det är mycket mera lättare för honom att dra sig till [grannkommunen]. Alltså nu är jag väldigt egoistisk. Så tänker jag så här att Sara och hennes familj dom kommer att bo kvar. Det tror jag för dom är såna personer och då tänker jag att, gör jag det här, ger en bra förutsättning för henne då kommer vi att ha henne. Sen om hon byter till [två stadsdelar i utkanten av kommunen] det spelar inte så stor roll. Det är bra att röra på sig (6:H).

Lojalitet mot huvudmannen framkommer även i andra aspekter än de geografiska, exempelvis när en huvudman diskuterar den sökandes beskrivning av förutsättningar i sitt nuvarande arbete:

Jag är ju arbetsgivare och för mig är lojalitet ganska viktigt. Och det gick en skiljeväg mellan dom hur man uttryckte sig. Den ene personen uttryckte sig som att: min chef kommer att säga att jag är flitig och lojal och arbetar och noggrann. Den andre säger: jag fick det här för dom har inte skött jobbet på [sin tidigare arbetsplats]. Alltså hon blottade sina arbetsgivare, inför oss. /.../ direkt så tänkte jag, är det här en lojal person (8:H?).

Den ekonomiska rationaliteten uttrycks även explicit hos en skolhuvudman när hen uttrycker att ”det klart att jag kommer att få mycket mer pang för pengarna med en gång om jag tar Sara” (6:H).

Den ekonomiska rationaliteten framträder även hos representanterna för lärarutbildningen, även om den inte framstår som lika väsentlig som för arbetsgivaren. Här uttrycks den genom att de studenter som bedöms som lämpliga är de som har potential att stanna kvar i studierna till examen:

För det är ju en investering för oss också men vi tappar bara en student som ramlar ut, men ni investerar ju i att betala en lön till en person så vi är angelägna om att lösa hela det här, hela vägen liksom (10:L).

Däremot uttrycker de betydligt oftare (i sex stycken samtal) en problematiserande inställning till de förutsättningar som de blivande arbetsgivarna kan erbjuda, exempelvis genom att höra sig för om möjlighet till mentorskap, in-stegstjänster, delat ansvar för en klass samt andra ’ombäddande’ anpassningar för att möjliggöra att både studentens utbildning/lärande och arbetsförhållande ska bli så bra som möjligt:

L1: Och det var jag lite kritisk till en början men samtidigt så satt jag och funderade på ... men alla kan ju inte kunna detta innan dom börjar. Det är ju faktiskt en utbildning dom ska gå ...

H: Det som skiljer här det är ju att det förväntas att du ska gå och ställa dig i klassrum

L1: Direkt ja ...

H: Det skiljer mot om du börjar och du går och får din VFU och allt annat ...

L1: ... och det trodde hon ju också, att hon skulle få en handledare med sig i klassrummet. Och det kan ju bli lite av en chock av att stå där själv.

H: Det är nog det som ... det är klart att hon har jobbat med annat men annars tänker jag ibland så här, hon har inte ens provat och varit i den här världen. Det förvånar mig lite, jag tänker när man ...

L2: Om ni tänker helhet så här, tror ni att hon skulle klara att ställa sig i ett klassrum i september, för min känsla är att jag tror att hon skulle reda upp det. Det är inte så att man ... för ibland kan man känna att oj hjälp, men det blir för stort glapp liksom. Nåå behöver liksom mer så ... men jag tror att hon tar nog den bollen ... (12:LH).

Del två av resultatet visar att lämplighetsbedömningen framför allt är anpassat till yrkets och arbetsgivarens förutsättningar och rationalitet. När samtalen

kommer in på dessa aspekter framkommer en tydlig ekonomisk rationalitet där valet av de mest lämpade kandidaterna är de som bäst, fortast och mest långsiktigt passar in i rådande skolpraktik och dess förutsättningar. Att lärarutbildningen bedrivs i två separata rum, den högskoleförlagda och den verksamhetsförlagda, blir också tydligt. I de här samtalen dominerar tydligt det verksamhetsförlagda pedagogiska rummet.

## DISKUSSION

Syftet med föreliggande studie var att fördjupa kunskapen om diskursiva konstruktioner om lämplighet till utbildning och yrket vid bedömningsamtal som sker i samband med antagning till en arbetsintegrerad lärarutbildning, och vilka rationaliteter som kommer till uttryck och opererar i bedömningsamtalen. Resultatet visar att bedömarna, oavsett om de representerar lärarutbildningen eller de framtida arbetsgivarna, i samtalen konstruerar ganska samstämmiga policydiskurser av de kompetenser, egenskaper de blivande lärarstudenterna och lärarna bör ha, men även de rationaliteter som opererar när de lämpade studenterna bedöms som mest lämpade i förhållande till lärarutbildningen och skolpraktikernas verksamhet och förutsättningar.

För att ha möjlighet att antas och anställas genom denna urvals- och antagningsform krävs en förmåga hos de sökande att uttrycka sig, ha rätt motivation till just den aktuella inriktningen och formen av lärarutbildning, ha erfarenhet av pedagogiskt arbete och ha en förmåga och trygghet i att presentera sig ödmjukt självreflekterande. Rätt ålder och mognad är också centrala diskursiva aspekter, liksom en personlighet som passar bilden av hur en lärare bör vara i klassrumspraktiken, det vill säga lagom lugn och extrovert. I samtalen är det också tydligt att verksamhetsperspektivet och det pedagogiska verksamhetsrummet är det som är dominant, det vill säga att den sökande ska fungera väl i det kommande yrket och vara anställningsbar på både kort och lång sikt.

Även om varje tid har sitt särskilda sätt att diskursivt bestämma lärarkompetens finns aspekter av lärarkompetens, med kategoriska utgångspunkter, som visar tecken på historisk konsistens. De förmågor och egenskaper som lyfts fram som önskvärda hos lärarstudenter och framtida lärare både i denna studie och i samtida utvärderingar och studier liknar de som eftersträvades för knappt ett sekel sedan (Sjöberg, 2006, 2014; Linné, 2012; Englund, 2012; Fonseca, 2017; UHRFS, 2015:5; UHR, 2018).

Den tydliga ekonomiska rationaliteten som framträder hos framför allt skolhuvudmännens företrädare, men också i viss mån hos lärarutbildarna menar jag kan ses som ett svar på den nationella politikens (och policyns) högljudda rop på att det behövs både *fler* lärare och *rätt* lärare (Regeringen, 2014: SFS 2015:566; Regeringen, 2019, 2020), det vill säga som en policy enactment (Ball m.fl., 2012). Både lämplighetsprövnings- och den arbets-

integrerade lärarutbildningsstatsningen beskrivs också framför allt så, att få fler lärare till skolan, och då från lärarutbildningens dag ett. Den pedagogiska rationaliteten med arbetsintegrerade lärarutbildningar är inte alls lika tydligt, det vill säga att en integrerad utbildning kan möjliggöra ett bättre lärande för studenterna. Företrädarna för skolhuvudmännen försöker i situationen hantera de explicita politiska intentionerna utifrån sina egna förutsättningar, med krav på att både på kort och lång sikt få lärare i klassrummen inom ramen för sin egen budget<sup>2</sup>. Den ekonomiska rationaliteten hos lärarutbildarna handlar om politiska krav på att anta och examinera ett stort antal lärare<sup>3</sup>, ha hög genomströmning et cetera för att därigenom ses som en god lärarutbildningsinstitution, både lokalt och nationellt. Samtliga aktörer i denna situation befinner sig på detta sätt på en utbildningsmarknad, där det gäller att göra rätt för att hantera politiska intentioner om såväl ekonomiska som pedagogiska rationaliteter.

Den sökande lärarstudenten då? Utifrån resultatet i denna, och andra studier (Sandberg-Jurström m.fl., 2021; Lindgren m.fl., 2021), bör urval med alternativ antagning fortsätta att studeras och problematiseras, då denna typ av urvalsprocesser med stor sannolikhet för med sig subjektiva aspekter som kan leda till beslut med en allt för hög grad av bias. Intentionen att använda alternativa urval kan på detta sätt leda till en '*insnävad* rekrytering' snarare än en breddad rekrytering (jfr Cliffordson, 2006; Cliffordson & Askling, 2006). Särskilt problematiskt blir det om hela urvalspopulationen sker genom alternativt urval, då studenter som i urvalssituationen inte anses lämpliga inte har en chans att antas på ett annat sätt, åtminstone inte utan svårigheter. Ytterligare en aspekt utifrån både ett student- och ett samhällsperspektiv är att praktiken kan bidra till att de studenter som inte bedöms vara de bäst lämpade (också i konkurrens med andra) konstruerar bilden av sig själva som inte lämpliga för lärararbete, vare sig på kort eller lång sikt (Foucault, 1982, 1991). Praktiken med lämplighetsansökningar eller alternativa urvalssystem som bygger på lämplighetspraktiker kan då skapa ett mer varaktigt grindvakt-system till såväl lärarutbildningen som läraryrket, där skolan i förlängningen får färre lärare snarare än fler.

## NOTER

<sup>1</sup> Beteckningen anger intervju i förhållande till vilken av de tolv huvudmännen som var deltagare i bedömningssamtalet. Bokstaven indikerar om utsagan gjordes av en representant från huvudmännen (H) eller från lärosätet (L). Det var alltid två representanter med från lärosätet. För att skilja individer i dialoger märks dessa ut med L1 respektive L2.

<sup>2</sup> Detta blir särskilt tydligt då företrädaren för skolhuvudmannen är rektor för en enskild skola och inte har en central position på kommunens utbildningsförvaltning.

<sup>3</sup> Sedan 2015 har lärosätena uttalade dimensioneringstal för antagning av vissa lärarkategorier och sedan 2020 har en förstärkning av denna politiska styrning föreslagits genom att varje lärosäte får angivna mått för antal utexaminerade lärare (SOU 2019:6).

## REFERENSER

- Annell, Stefan (2015). *Hållbar polisrekrytering: teoretiska, metodologiska och praktiska perspektiv på rekrytering och urval* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Ball, Stephen, J. (1993). What is policy? Texts, Trajectories and Tool Boxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. DOI:10.1080/0159630930130203.
- Ball, Stephen, J. (2005). *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, Stephen, J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313. DOI:10.1080/01596306.2015.1015279.
- Ball, Stephen J, Maguire, Meg, & Braun, Annette (2012). *How do schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bieri, Christine, & Schuler, Patricia (2011). Cross-curricular competencies of student teachers: a selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training. *Assessment & Evaluation on Higher Education*, 36(4), 399-415.
- Björklund, Jan m fl (1998). *Lärarkyrket – dags för stolta lärare. Motion av Jan Björklund m fl* (Fp) (1998:12). <https://insynsverige.se/documentHandler.ashx?did=45409>
- Cliffordson, Christina (2006). Selection effects on applications and admissions to medical education with regular and step-wise admission procedures. *Scandinavian Journal of educational research*, 50(4), 463-482.
- Cliffordson, Christina, & Askling, Berit (2006). Different grounds för admission: its effects on recruitment and achievement in medical education. *Scandinavian Journal of educational research*, 50(1), 45-62.
- Darling-Hammond, Linda (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. Doi:10.1080/02619768.2017.1315399.
- Daza, Viviana, Björk Gudmundsdottir, Greta, & Lund, Andreas (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education:

- A scoping review. *Teaching and Teacher Education*. 102, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Englund, Tomas (red) (2012). *Föreställningar om den goda läraren*. Daidalos.
- Fonseca, Lars (2017). *En forskningsöversikt över lämplighetsprövning inför antagning till lärarutbildning och några andra jämförbara professionsutbildningar. Översikten sammanställd på uppdrag av Universitets och högskolerådet (UHR)*. Linnéuniversitetet.
- Foucault, Michel (1982). The subject and power. I H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (red.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (s. 208-226). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel (1991). Governmentality. I G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (red.), *The Foucault effect: studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (s. 87-104). University of Chicago Press.
- Franke, Sigbritt, Sjöstrand, Aleksandra, & Strandberg, Per-Anders (2012). *Lämpliga lärare – antagning till lärar- och förskollärarytbildningen. Promemoria 2012-05-30*. Regeringskansliet.
- Freeman, Brigid (2015). *Who to admit, how, and at whose expense? International review of higher education admission policies*. UNESCO.
- Gardesten, Jens, & Hegender, Henrik (2015). Underkännanden inom verksamhetsförlagd lärarutbildning. Resultat från en forskningsexpedition i svårframkomlig terräng. *Utbildning & Demokrati*, 9(2), 69-86.
- Gardesten, Jens. (2016). *"Den nödvändiga grunden" – underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Gerrevall, Per (2017). Lärarkompetens och bedömning av lärarkvalitet ur ett utredningsperspektiv. I P. Gerrevall (red.), *Att bedöma lärarkvalitet: Skicklighet, lämplighet och kompetens* (s. 41-62). Natur & Kultur.
- Gerrevall, Per (2018). Lärarna och lämpligheten: studier av underkännandets praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 244-267.  
<https://doi.org/10.15626/pfs23.5.14>
- Goodwin, A. Linn, & Oyler, Celia (2008). I M. Cochran Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, & K.E. Demers (red.), *Handbook of Research in Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (2. uppl.) (s. 468-490). Routledge.
- Hegender, Henrik. (2007). Lärarutbildningars kunskapsmål för verksamhetsförlagd utbildning: Ett mischmasch av teori och praktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(3), 194-207.
- Hegender, Henrik (2010). *Mellan akademi och profession: Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd utbildning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Inzunza, Miguel (2015). *Suitability in law enforcement: assessing multifaceted selection criteria* [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

- Klassen, Robert M, & Tze, Virigina M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. Doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001.
- Lilliedahl, Jonathan. (2017). *Teoribaserad utvärdering av lämplighetsbedömning. Rapport från försöksverksamhet med lämplighetsbedömning vid antagning till lärar- och förskollärautbildning*. Stiftelsen Högskolan i Jönköping.
- Lindgren, Monica, Sandberg-Jurström, Ragnhild, & Zandén, Olle (2021). Care as technology for exclusion. Power operating in jurors' talk about admission tests to Swedish music teacher education. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 58-73. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2916>
- Lindqvist, Per, & Nordäng, Anna-Karin (2017). Att skilja agnarna från vetet. I P. Gerrevall (red.), *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet lämplighet och kompetens* (s. 192-211). Natur & Kultur.
- Linné, Agnetha (2012). Den goda läraren - fråga om moral och social integration. I T. Englund (red.), *Föreställningar om den goda läraren* (s. 87-121). Daidalos.
- Menter, Ian (2019). The interaction of Global and National Influences. I M.T. Tatto, & I. Menter (red.), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education. A Cross National Study* (s. 268-291). Bloomsbury Academic.
- Promemoria U2021/00301 (2021). *Ökad kvalitet i lärarutbildning och fler lärare i skolan*. Regeringskansliet: Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2021/01/okad-kvalitet-i-lararutbildningen-och-fler-larare-i-skolan/?msckid=efb20797b4e011eca37a5ae72f230bbc>
- Regeringen (2014). *Uppdrag att samordna en försöksverksamhet med krav på lämplighet vid tillträde till lärar- och förskollärautbildning*. U2014/2222/UH. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2014/03/u20142222uh/?msckid=1c4cea2ab4e111ec9ef2f472628b594d>
- Regeringen (2019). *Pressmeddelande: Lärarförskning. Jobba och studera till lärare samtidigt*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/artiklar/2019/09/lararforsorjning/>
- Regeringen (2020). *Regeringsbrev för budgetåret 2021 avseende anslag 2:64 inom utgiftsområde 16 Utbildning och universitetsforskning*. Regeringskansliet. <https://www.esv.se/statsliggaren/regleringsbrev/?RBID=21982>
- Regeringen (2021). *Satsningar för fler lärare och ökad tillgång till utbildning i hela landet*. Regeringskansliet. <https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2019/12/satsningar-for-fler-larare-och-okad-tillgang-till-utbildning-i-hela-landet/>
- Röding, Karin (2005). *University admission based on tests and interviews; implementation and assessment* [Doktorsavhandling, Karolinska institutet].
- Sahlberg, Pasi (2012). The most wanted. Teachers and education in Finland. I L. Darling Hammond, & A. Lieberman (red.), *Teacher education around the world* (s. 1-21). Routledge.



- Sandberg-Jurström, Ragnhild, Lindgren, Monica, & Zandén, Olle (2021). Musical skills, or attitude and dress style? Meaning-making when assessing admission tests for Swedish specialist music teacher education. *Research studies in Music Education*, online first. DOI:10-1177/1321103X20981774.
- SFS 2015:566. *Förordning om försöksverksamhet med lämplighetsbedömning vid antagning till lärar- och förskollärottpildning*. Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015566-om-forsoksverksamhet-med\\_sfs-2015-566?msclid=b06858feb4e011ec8ed4b3f25929af08](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2015566-om-forsoksverksamhet-med_sfs-2015-566?msclid=b06858feb4e011ec8ed4b3f25929af08)
- SFS 2020:881. *Förordning om ändring av högskoleförordningen* (1993:100). Utbildningsdepartementet. <https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2020-09/SFS2020-768.pdf?msclid=d6a4647ab4e011ec82e4bb8f6f786e61>
- Sjöberg, Lena (2010). "Same same, but different". En genealogisk studie av den 'goda' läraren, den 'goda' eleven och den 'goda' skolan i svenska lärarutbildningsreformer 1940-2008. *Educare*, 2, 73-99.
- Sjöberg, Mats (2006). Prövad – granskad – godkänd. Till det goda lärarskapets och lärarutbildningens historia. I M. Sjöberg (red.), *"Goda lärare": läraridentiteter och lärararbete i förändring* (s. 299-348). Linköpings universitet.
- Sjöberg, Mats (2014). Lärarpersonligheten. I A. Wedin, A. Markström, & K. Hellberg (red.), *Dynamiska och komplexa miljöer: reflektioner över pedagogiska praktiker: vänbok till Glenn Hultman* (s. 127-138). Linköpings universitet.
- Skogstad, Isak (11 juni 2018). *Lärarutbildningen gör ingen nytta*. Skola och Samhälle. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/lararutbildning/isak-skogstad-lararutbildningen-gor-ingen-nytta/?msclid=3c9478ddb4e011ec8b9c3726128e3e96>
- SOU 1946:31. *1940 års skolutredning (1946). Skolans inre arbete. Synpunkter på fostran och undervisning*. Ecklesiastikministeriet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen av en ny lärarutbildning (HUT-07)*. Fritzes.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Norstedts Juridik.
- SOU 2019:6. *En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan. Betänkande av Styr- och resursutredningen*. Fritzes.
- Tatto, Maria Teresa (2019). Professional Knowledge and Theories of Teaching and Learning. I M.T. Tatto, & I Menter (red), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education. A Cross National Study* (s. 257-279). Bloomsbury Academic.
- UHR (2018). *Utvärdering av försöksverksamheten med lämplighetsprövning av sökande till lärarutbildningen*. Rapport 2018:8. Universitets- och högskolerådet.

UHRFS 2015:5. *Universitets- och högskolerådets föreskrifter om vad som avses med lämplighet för lärar- och förskolläraryrket.* Universitets- och högskolerådet.

Zeichner, Ken (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

## English summaries

**Daniel Sundberg:** The taught curriculum. A study of curriculum patterns in high versus low-performing classrooms year 8

Increased differences in results not only between schools but also within schools have been extensively discussed as related to a deterioration in equality in Swedish schools. This so-called school segregation has been an issue not least in educational sociological research and has often been related to socio-economic factors (Holmlund, 2016). Correlations between student composition and student achievements have been demonstrated (SOU 2020: 28). Differences between students' socio-economic statuses lead to differences in grades and goal fulfilment. Studies show that differences in results in the Swedish school system have increased both between schools and between classrooms and that various factors within schools and classrooms are likely to have an impact. This is despite the curriculum reform in 2011, when a standards-based curriculum was introduced, which was motivated precisely to improve equality between schools and classrooms. This study does not provide any causal links between school and classroom factors and students' school performance; instead, this study sheds light on an often overlooked aspect – namely, how curricula are understood, interpreted and implemented. This article focuses on what versions of the curriculum and what knowledge are represented in classrooms and in teaching according to different school contexts for schools with higher and lower goal fulfilment, respectively. Through empirical classroom observations of four schools and classrooms over one school year, patterns in the implemented curricula have been studied. A curriculum theoretical perspective has been adopted when analysing coherence between goals, teaching and assessment in various school and classroom contexts. Previous research (Wahlström & Sundberg, 2015) has suggested that schools differ in terms of local curricula processes in relation to increased external pressure for measurably improved school results.

The purpose of the present study is therefore to examine the taught curriculum in different classrooms from a curriculum theoretical perspective and how teaching processes can be understood in relation to the implementation of a standards-based curriculum given different conditions in

this regard. The research questions are: Which curricula patterns can be identified in the implemented curricula among schools with differing results? How can these patterns be understood in relation to different levels and aspects of curriculum coherence? Which curriculum versions can be distinguished according to patterns of curriculum coherence, i.e. connections between goals, content, teaching and assessment in the four case schools?

The study is based on empirical material from four case schools. Schools were selected according to SIRIS statistics and the SALSA (Swedish National Agency for Education) database to identify high- and low-performing schools (five-year criteria of the mean merit values applied, the 75th and the 25th percentile respectively). Case schools varied in terms of their location in urban or rural areas with differing socio-economic and ethnic backgrounds in relation to student composition.

The empirical material mainly consisted of video observations of lessons, with a total of 16 lessons observed at each school over a school year ( $n = 64$ ). The observations thus follow a class and the teaching of the subject Swedish and the natural science subjects year 8 in the four case schools. The data collection period comprised one school year to be able to capture longer series of lessons. The main unit of the analysis is themes ('curriculum tasks'), which represent longer sequences of lessons with the same content theme. Within each theme, the lessons at the beginning, middle and end were analysed as different categories, as previous classroom research has shown that communication patterns and student and teacher activities change depending the phase of the task (Wahlström & Sundberg, 2018). Based on the content prescribed in the curriculum/syllabus, teachers write themes and curriculum assignments that usually transcend individual subjects and span a period of time (e.g. power and movement, acidification, electricity, heat in the natural sciences and poetry, news, facts and fiction and music video in Swedish). Teachers' curriculum decisions regarding the planning, implementation and evaluation of these themes indicate the teachers' curriculum agency in relation to various aspects of the curriculum framework, framework factors, professional experience, students' needs, etc. Video observations have been supplemented by 'stimulated recall' interviews with both teachers and focus groups of students, which usually occurred after every other filmed lesson ( $n = 37$ ). Follow-up questions concerned a lesson's purpose, content, working methods, assessment situations, etc. Classroom data was combined with school data, with such curriculum documents including guidelines, schedules, work plans, planning, tests and follow-ups ( $n = 35$ ). Observations concluded with an interview with the principal ( $n = 4$ ) to assess how a national curriculum was adopted and translated into lessons given different local conditions (Wahlström, 2019).

As a result, three levels of curriculum coherence and six aspects of curriculum patterns were identified, namely vertical, substantial, conceptual,

horizontal, longitudinal and contextual coherence. Furthermore, this study shows that the curriculum patterns in high- and low-performing teaching contexts differ with regard to these sub-aspects of coherence, i.e. how a local curriculum system affects a school's planned, enacted and evaluated teaching. Two curriculum versions – one goal- and process-oriented and one activity- and result-oriented – are discussed, concerning how a standard-based curriculum, such as the Swedish one, is translated according to differing local conditions.

**Erika Björklund:** How do Education researchers engage with the health society? An exploratory review of Swedish doctoral dissertations in the discipline of Education from 2005-2019

Since the emergence, in the 1700's, of what is termed 'the medical gaze', individual health has increasingly come to be regarded as important not only to individuals but to society in general. Nowadays, not only is health regarded as a delineating factor of a functioning society, but modern society itself is by some referred to as a 'health society'. Due to the ever-expanding importance given to health and health itself being understood as 'do-able', more and more facets of people's lives have come to be regarded as relevant targets for health interventions. These interventions consist of planned, explicit health interventions and of immanent processes, within schools and education systems as well as outside of them.

While applied and critical research relating to the 'health society' may be found in the fields of Public health, Health promotion, Health education, Health literacy and Sociology of health, this study is specifically interested to explore how Education researchers engage with the 'health society'. Education research primarily aims to develop knowledge about, or for, educational processes, activities and practices. Based on the sociological idea of Education as a field of knowledge that includes other forms of social and cultural reproduction than those restricted to school contexts or education systems, the article seeks to draw attention to Education research applied to the health society. The purpose with this exploratory review is therefore to investigate how the 'health society' figures in Swedish doctoral dissertations in Education. The research questions are:

- How does the 'health society' figure/emerge in Swedish doctoral dissertations in Education?
- What questions about the 'health society' are asked in Swedish doctoral dissertations in Education?

During the period 2005-2019, there were 917 dissertations in Education published in Sweden. Out of these, 76 doctoral dissertations were selected based on how their titles and aims fit with the criteria for inclusion and exclusion. The analysis explores how deeply, or superficially, the health society is treated and what dimensions of the health society that subsequently emerge, and how. The results show that the health society is weakly established as an area of research within the discipline of Education, and that the majority of studies concern health care, disease or diagnoses. The health society emerges primarily as a more or less explicitly expressed 'context' for Education studies and not necessarily as a specific field of interest. When the health society is the actual object of interest, the research is mostly concerned with producing knowledge on, or for health-promoting activities, exclusive of health care, or on educational processes involving health or well-being.

As such, the health society constitutes an untapped potential for research that could enrich the discipline of Education by providing a broader basis for both theory and method development within the subject. Such research might also make important contributions to educational processes in the field of health, through both applied and critical research.

**Robert Walldén:** Discourse-bridging perspectives on feedback on students' writing in grade 3

In both current debates on the perceived crisis of young people's writing and national research on writing instruction, there is a tendency to foreground one particular perspective on writing. Debaters focus on technical skills, while many researchers advocate a focus on function rather than form. Also, research on writing instruction in primary years of schooling is scarce. This article responds to the need for a more nuanced understanding of writing instruction in the primary years of schooling. Its particular focus is on the oral feedback given on letters written by students in Grade 3. The research aim is to explore and highlight movements between different perspectives on writing in the interaction.

The study is based on transcribed audio recordings of nine feedback talks (1h30m) between a school librarian and Grade 3 students writing letters based on a reading of a children's book. In the analysis of the data, Roz Ivanić's discourses of writing are operationalized and visualized in a way which enables the detailed analysis of how oral classroom interactions relate to correctness, disposition, and the communicative context. In particular, this analytical tool highlights discursive shifts, for example between disposition and communicative function. Feedback focusing on the communicative

context is understood in light of Halliday's contextual categories of field, tenor and mode.

The writing assignment given to the students consisted of answering letters from parents seeking aid with misbehaving children. In doing this, they were expected to assume the role of the book's protagonist, Mrs. Piggie-Wiggle. The letters they responded to had been written by peers in a previous, related assignment. The result of the analysis shows that the librarian underscored the importance of adhering to a prescribed disposition of the letter, with reference to different aspects of the communicative context. In particular, she underlined the importance of explaining why the students' proposed solutions to children's misbehavior would work (field) to convince and reassure the parents (tenor). Also, she drew attention to the need for explicitness in written communication, which relates to the contextual category of mode. As such, the results show a considerable interplay between disposition and communicative goals, which can be understood as discursive shifts. The students were also given feedback on syntax, interpunctuation, and spelling. This feedback was rarely related to the construction or communicative goals of the text. However, there were some exceptions, such as when the librarian commented positively on the use of exclamation marks reflecting the "energy" of Mrs. Piggie-Wiggle and guided the children in using a conjunction to give an explanation.

In summary, the results highlight the potential of the interplay between different discourses of writing. It is suggested that the analytical lens developed and employed in the study can be used in other activities of writing instruction, for example teacher-led deconstructions of model texts. A more nuanced view of the interplay between textual forms and functions in on-going teaching is desirable to promote students writing and counteract the one-sided perspectives which can otherwise govern discussions about writing instruction.

**Karin Falkner, Ann Ludvigsson, Maria Öksnes, Agneta Knutas, Björg Kjaer:** Displacement of Leisure Time Centers content – between the Nordic model and the logic of the "competition state"

Leisure Time Centres (LTC) originated in the Nordic model of education and were considered a prerequisite for establishing justice, equality, social inclusion, and democratic participation. The Nordic education model was initially governed by rules but was later subject to a goals-orientated management system during the 2000s, resulting in 'governance through competition' and a focus on 'measurable knowledge'. In this context, we conducted a close reading of official steering documents to investigate the

operations of LTC's in Denmark, Norway, and Sweden. The Nordic education model was developed during the construction of an integrated welfare system. When it was introduced, primary education was understood as a civil right and a prerequisite for establishing justice, equality, social inclusion, democratic participation, and increased social mobility (Aasen, 2003). Parallel to this development, we identify several long-term economic arguments where it was believed that a citizen's higher educational level would contribute to the nation's economic growth. We note that the welfare state's social ambitions were based on the ideas of solidarity and social cohesion among pupils regardless of their social background. The primary school system was thus expected to contribute to a spirit of cooperation rather than competition. The introduction of LTC's was based on the same broad social values. Previous research has identified a tradition where the content of these LTC's has been in agreement with the social values associated with the Nordic model (Öksnes et al., 2014). Gradually, the primary school system and its social ambitions was subject to criticism for being overly occupied with 'care', 'relationships', and 'play' (Karlsen, 2011). In the late 1980s, the Nordic educational model went into decline due to global, international, and neoliberal political trends (Wahlström, 2011). A new governance model was implemented in the public sector to strengthen the economy and increase efficiency through competition (Karlsen, 2011). The original Nordic educational model was partially abandoned during the 2000s with the introduction of the concept of 'government by competition'. Education increasingly became focused on utility-oriented knowledge, measurable results, and individual responsibility. Concurrently, a modified understanding of democracy was introduced in terms of 'freedom of choice'. Citizens were viewed as users of public services in accordance with New Public Management (NPM) (Karlsen, 2011). We thus identify a shift from educational content to learning results, and move from the development of competence to the pupil's responsibility for learning (Korsgaard, Kristensen, & Jensen, 2017). A close reading of the relevant countries' steering documents reveals two interpretations. First, the meaning of the texts is understood in terms of their historical and political context. This interpretation is supported by core elements of the Nordic educational model *and* as the logic of governing through competition and measurable knowledge. We claim that the interpretation of these documents is influenced by both factors. Second, the steering documents are interpreted according to a different set of premises. This involved a shift in perspective in agreement with Säfström (1999). We argue the central elements of the Nordic model have been colonized by the logic of 'government through competition'. By understanding these steering documents as the result of negotiation and compromise allows us to interpret and critically discuss these documents. We find that the LTCs have a double assignment which is characterised by contradicting tasks. On the one hand,



the assignment involves recreation and play. On the other, LTCs are expected to work with learning and support the educational goals of the school system. We conclude that the steering documents are preoccupied with the latter task, hence our claim that the traditional elements of the Nordic educational model have been colonized and have become merely rhetorical in the legitimization of the logic of ‘government through competition’ (Holmberg, 2018). Recontextualization allows us to discuss the content in relation to educational policy changes and conflicting demands. From a historical perspective, we observe changes in the steering documents that are based on the shift in education policy from the 1990s onwards. For LTCs, this shift has entailed that the content has changed in the direction of a learning-supporting function that is characterized by the logic of ‘governance through competition’. Consequently, the school day has been extended in duration; a circumstance where LTCs are increasingly expected to contribute to the delivery of the school’s knowledge and goals (Stecher et al., 2013). When we consider the logic of ‘governance through competition’, we note that play is expected to contribute to specific learning outcomes with political implications (Kane, 2015). Assuming that LTCs constitute a complement to the home learning environment, we understand that LTCs are a place where children can just *be*—existing on their own terms, without planned activities. We believe that the LTC’s goals, including democracy education and social inclusion, can be understood in the light of several processes. These processes (and associated learning) support the individuals existence, for example, by fostering a democratic citizen. In summary, the broad upbringing and socialization perspective that is present in the Nordic educational model has been reduced to mere rhetoric. These principles risk being marginalized in existing steering documents (Olesen, 2007). Given this interpretation, we find that children at the LTCs are expected to be prepared for school learning. Consequently, there is an effective colonization of children *outside* the school situation as well.

Educators are assigned to promote childrens play in an appropriate learning direction, i.e., towards the school system’s pre-determined learning objectives (Holm, 2016). Our critical observation is that play at LTCs has become a tool for learning and thus play has survived, with learning as a legitimizing argument. We argue there is a need for an educational and social policy discussion regarding the central values of the socialization and education of children. We maintain that the ideas of ‘community’ and ‘fellowship’ that are supported by the Nordic educational model need to be actualized, and thus function as a counterweight to the prevailing individual knowledge perspective that is based on the logic of ‘educational governance through competition’.

**Lena Sjöberg:** Being suitable or unsuitable to a work-integrated teacher education program – policy discourses of teacher competences in the admission and employment practice of prospective teacher students

In recent years, the political intentions in Sweden have put forth the parallel aim to increase the number of teachers to schools, together with more student teachers to teacher education – all, whilst wanting to make sure that said teachers and student teachers are the ‘right’ qualified ones. Two reforms that clearly manifest these objectives and give a direction of how to achieve these goals are; firstly, the possibility for suitability assessment during the admission process to teacher education (SFS 2020:881), secondly the goal to increase the number of work-integrated teacher education programs (Regeringen, 2019, 2020).

This study takes its departure in these political intentions and reforms, but in relation to a wider policy analytic perspective by examining one such alternative admission process to one of these work-integrated teacher education programs. In the examined process, representatives from both school units and teacher education assess the applicant’s suitability for partaking in teacher education, and employment as a teacher in one of their units. The empirical material consists of the assessment discussions that take place after the interviews with the applicants to the work-integrated teacher education program.

The results of the study show a consistent picture regarding what is constructed as suitable teacher competence, and necessary competence requirements to start a work-integrated teacher education program. Furthermore, this suitability construction has great consistency with historical discourses about teacher competence. The results also show a clear economic rationality regarding who is assessed as suitable or unsuitable to this kind of work-integrated teacher education, and why some applicants are selected and others not. Finally, the article also problematizes the implications that these practices might have, both from an individual and a societal perspective, and in relation to political intentions.

## Debatt

# Teoretisk och normativ pedagogisk forskning är alltid relevant – även ur ett rent instrumentellt perspektiv

Corrado Matta  
Linnéuniversitetet  
Kontakt: [corrado.matta@lnu.se](mailto:corrado.matta@lnu.se)

### DEBATTEN ANGÅENDE PEDAGOGIKENS RELEVANS

I detta debattinlägg diskuterar jag hur pedagogikens relevans bör förstås och vad (och på vilket sätt) det pedagogiska forskningsfältet kan hävdas vara relevant för.

I den pågående debatten kan man se två ståndpunkter som på olika sätt verkar ha intagit en dominant position. Enligt den första ståndpunkten består pedagogikens relevans i dess instrumentella kapacitet att vägleda utbildningsreformer eller utbildningspraktiker (Gutiérrez & Penuel, 2014). Enligt den andra ståndpunkten är den pedagogiska forskningen relevant så länge den bidrar till en generell intellektuell utveckling som berör aktörer i utbildningssektorn (Biesta, 2007). I det första fallet tar pedagogikens viktigaste bidrag formen av *rekommendationer* för policy eller praktik (det vill säga, språkliga uttryck med form "om målet är X, gör B snarare än B\*"). I det andra fallet bidrar pedagogiken med tolkningsramar, perspektiv och tankesätt; pedagogisk forskning ska inte rekommendera vad aktörer ska göra, utan stödja deras professionella och politiska omdöme i processen att komma till beslut.

Givetvis finns det inga konceptuella anledningar att betrakta dessa två ståndpunkter som ömsesidigt uteslutande, men det diskursiva fältet som karakteriserar den pågående debatten har konstruerat en spänning mellan

dessa idéer. Denna spänning konkretiseras i frågan om vilken av ståndpunkterna som är *viktigast* – den instrumentella eller den intellektuella.

Normativ, konceptuell och mer generell teoretisk pedagogisk forskning är särskilt påverkad av denna spänning, och i takt med att den instrumentella ståndpunkten tillägnar sig en alltmer hegemonisk position i debatten (Wiseman, 2010), ökar behovet av att försvara relevansen för denna typ av forskning. Hultman (2022) argumenterar för att lösningen är att inse att forskningen kan ha olika funktioner, och att påvisa att pedagogisk forskning har kapacitet att uppfylla alla dessa funktioner. Dahlbeck (2022) utmanar istället föreställningen att normativ eller teoretisk pedagogisk forskning endast uppfyller den intellektuella funktionen och argumenterar för att teoretisk forskning ligger till grund för alla typer av vetenskapliga undersökningar, inklusive den typ av empirisk forskning som oftast representeras som *bästa evidens* för praktik eller policy. Dahlbeck menar att normativ och teoretisk forskning *föregår* och *möjliggör* empiriska undersökningar, och utan gedigna teoretiska och normativa grunder är empirisk forskning tunn och ideologisk.

Dahlbeck och Hultman identifierar båda den teoretiska pedagogiska forskningens relevans *utanför* evidensbaseringskontext. Utifrån Dahlbecks argumentation är pedagogikens relevans grundläggande för (bland annat) produktionen av empirisk evidens, men denna relevans handlar inte om att vägleda konkret beslutsfattande. I följande avsnitt argumenterar jag för att även om relevans förstås som kapaciteten att ligga till grund för politiska eller professionella beslut, är teoretisk och normativ forskning direkt relevant för både utbildningspolicy och utbildningspraktik. Min argumentation har utgångspunkt i hur relationen mellan relevans och evidens har konceptualiserats inom vetenskapsteori, och i ett beslutsteoretiskt perspektiv på evidensbaserings.

## RELEVANS, EVIDENS OCH TEORI

Utifrån ett instrumentellt perspektiv är relevans och evidens nära sammankopplade. Julian Reiss (2015) konceptualiserar evidensrelationen som bestående av två definierande villkor. Enligt denna konceptualisering utgör A evidens för B om och endast om:

- a) A är relevant för B
- b) A stödjer (möjligen med minst en viss styrka) B och samtidigt talar emot något kvalificerat alternativ B\*.

Villkor (a) uppfylls om det finns någon giltig inferens som har A som premiss och B som slutsats (Cartwright, 2009). Dessutom är (a) hypotetiskt och innebär att A *kan* vara evidens för B, medan (b) är kategoriskt och innebär att A *gör* skillnad mellan B och B\*. Det ska tilläggas att i policy- och praktiksammanhang måste B vara en *rekommendation* (definierat enligt ovan). Enligt

denna teori – som sammanfattar den nuvarande standarden inom evidensrörelsen – är forskning relevant endast om den *kan* vara evidens för policy- eller praktikrekommendationer. Så nu kan vi fråga oss vilken roll teoretiska eller normativa studier spelar i denna slutledning.

En vanlig föreställning är att varken normativa eller teoretiska inslag involveras i resonemanget. A kan vara ett empiriskt resultat som visar effekten av ett pedagogiskt tillvägagångsätt M, och B är rekommendationen att använda M i klassrummet. I detta schema återfinns inga teorier; allt som behövs för att evidensbasera pedagogisk praktik eller policy är just bara A och B. Denna föreställning är dock djupt felaktig. Empiriska resultat kan aldrig i sig själva stödja en praktisk eller politisk rekommendation (Matta, 2020). En teori behövs som slussar det empiriska resultatet mot den praktiska rekommendationen. Med andra ord, att göra en inferens från B till A måste vila på en teori som *bifaller* steget från A till B (Glymour, 1980; Matta, 2019). Exempel på teorier som kan bifalla en sådan inferens är kausala scenarion (Cartwright, 2009) eller mekanistiska teorier (Grüne-Yanoff, 2015). Dessa teorier har ett empiriskt innehåll men är i stor utsträckning baserade på konceptuell analys. Därför är teoretiskt tänkande en grundläggande pusselbit för evidensbaserings; utan teori kan det inte finnas någon evidens. Vår kapacitet att betrakta ett resultat som evidens för någon rekommendation kräver fördjupad teoretisk förståelse för det pedagogiska fenomenet i fråga. Slutsatsen för detta avsnitt är därmed att teoretisk pedagogisk forskning är direkt relevant för policy och praktik även om man accepterar evidensrörelsens snäva och instrumentella relevansbegrepp.

#### DEN TEORETISKA OCH NORMATIVA DIMENSIONEN I PRAKTISKT BESLUTFATTANDE

Befintliga modeller för evidensbaserings visar på ett grundläggande problem. Dessa modeller likställer ”baseringsen” med processen att identifiera ett giltigt empiriskt underlag. Men att enbart hitta ett underlag som stödjer en rekommendation kan ofta vara otillräckligt för att vägleda individers handlingar. Eftersom varje handling vi väljer att genomföra kommer att få ytterligare effekter, utöver den tänkta huvudeffekten, kommer avvägningar om vilken effekt som är *viktigast* att vara nödvändiga vid alla professionella och politiska beslut. Ett visst pedagogiskt tillvägagångssätt kan främja elevers lärande inom något ämne, men aktiviteterna kommer nödvändigtvis att påverka alla involverade individer också på flera andra sätt. En lärare måste därför avväga om lärandeffekten är viktigare än att undvika alla andra sidoeffekter.

Detta perspektiv kontextualiserar evidensbaserings i ett *beslutsteoretiskt ramverk*. Att basera policy och praktik på evidens innebär att fatta rationella beslut utifrån ett befintligt kunskapsunderlag. Ur detta perspektiv är teoretisk och

normativ kunskap avgörande för att kunna fatta ett rationellt pedagogiskt beslut. Betrakta till exempel *Expected Utility Theory* (EUT) – en enkel modell för beslutsfattande grundad på ren instrumentell rationalitet (Briggs, 2019). För att professionella agenter ska kunna fatta beslut med hjälp av denna modell behöver de som minst kunna utvärdera vilka av de relevanta möjliga utfallen som är de mest önskvärda, vilket i sin tur kräver förmåga att professionsetiskt kunna värdera beslutets möjliga utfall och relationen mellan dessa. Instrumentella beslutsmodeller vilar därför på normativa teorier.

EUT är en av flera beslutsmodeller som är grundade i instrumentell rationalitet, och olika modeller innebär olika beslutsregler. När det gäller EUT är beslutsregeln ”välj alternativet som maximerar den förväntade nyttan”, men det är upp till varje beslutsfattare (eller varje policy om professionellas evidensbaserings) att avgöra vilken beslutsregel hen vill leva upp till. En grupp beslutsfattare (som till exempel ett lärarkollegium på en skola) kan fastlägga att följa en *risk averse*-beslutsregel, enligt vilken säkerhet är bättre än osäkerhet, även när osäkra val kan leda till bättre utfall (Buchak, 2013). Detta val sätter evidensbaseringen i ett bredare teoretiskt sammanhang inom vilket konceptuella och filosofiska teorier om risk och professionell rationalitet är avgörande kunskaper. Sammanfattningsvis: det beslutsteoretiska perspektivet på evidensbaserings innebär att förskollärare och lärare måste använda evidens som *professionella experter* (Kuhlee & Winch, 2017) och integrera olika kunskapsbaser (konceptuella och normativa) i syfte att basera professionella beslut på forskning.

Även i detta fall är slutsatsen att teoretisk och normativ pedagogisk forskning har en direkt relevans för utbildningspolicy och -praktik, även om man betraktar relevans utifrån en strikt instrumentell bemärkelse.

## REFERENSER

- Biesta, Gert (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Briggs, Rachael E. (2019). Normative Theories of Rational Choice: Expected Utility. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019). Metaphysics Research Lab, Stanford University.  
<https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/rationality-normative-utility/>
- Buchak, Lara (2013). *Risk and rationality*. Oxford University Press.
- Cartwright, Nancy (2009). Evidence-based policy: What’s to be done about relevance? *Philosophical Studies*, 143(1), 127–136. <https://doi.org/10.1007/s11098-008-9311-4>

- Dahlbeck, Johan (2022). Den pedagogiska filosofins återkomst? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 27(2). <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.09>
- Glymour, Clark (1980). *Theory & Evidence*. Princeton University Press.
- Grüne-Yanoff, Till (2015). Why behavioural policy needs mechanistic evidence. *Economics and Philosophy*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0266267115000425>
- Gutiérrez, Kris D., & Penuel, William R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- Hultman, Glenn (2022). Pedagogisk forskning är bra! *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 27(2), 170–176. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.10>
- Kuhlee, Dina, & Winch, Christopher (2017). Teachers' knowledge in England and Germany: The conceptual background. *Knowledge and the Study of Education: An International Exploration*, 231–254.
- Matta, Corrado (2019). Qualitative Research Methods and Evidential Reasoning. *Philosophy of the Social Sciences*, 49(5), 385–412. <https://doi.org/10.1177/0048393119862858>
- Matta, Corrado (2020). *På vetenskaplig grund: En vetenskapsteoretisk vägledning för lärare och lärarstudenter*. Liber.
- Reiss, Julian (2015). A Pragmatist Theory of Evidence. *Philosophy of Science*, 82(3), 341–362. <https://doi.org/10.1086/681643>
- Wiseman, Alexander W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X09350472>

## Debatt

# Lyft blicken! Om praktiktära forskning och behovet av flummiga pedagoger

Malin Ideland  
Malmö universitet  
Kontakt: malin.ideland@mau.se

Vad är egentligen nyttig, relevant forskning? Vilken forskning kommer samhället bäst till gagn? Hur kan forskare inom det pedagogiska fältet bäst ta sig an olika samhällsutmaningar? Frågan är egentligen helt rimlig med tanke på den enorma mängd och bredd av samhällsutmaningar som står till buds. Men hur står det till med svaren i dagens skolforskning och -debatt?

Ett samtida svar tycks sökas i den praktiktära forskningen (Ideland, kommande). Skolnyttig forskning sägs utgå från frågor som skolans personal formulerar utifrån sitt klassrum och svaret på frågan finns i samma kontext: i klassrummet, i lärarnas arbete och elevernas förutsättningar för goda kunskapsresultat. Detta framväxande paradig var också i fokus för förra årets debatt-tema i *Pedagogisk forskning i Sverige*. Ett annat svar på frågan om nyttig forskning uppenbarar sig i de data som samlas in via plattformar och andra digitala verktyg – *learning analytics* och forskning för datadriven skolutveckling – det vill säga stora datamängder som kan brytas ner, analyseras och fungera som underlag för rekommendationer eller kanske till och med rena verktyg i form av AI-assistans för elevers lärande.

I den svenska kontexten är det förstnämnda området idag det allra vanligaste svaret på vad som är nyttig forskning. Från policyhåll har detta initierats och stärkts under tjugohundratalet. Inte minst märks detta i vilka statliga utredningar som har publicerats och hur forskningsanslag har fördelats. År 2001 inrättades den Utbildningsvetenskapliga kommittén (UVK) vid Vetenskaps-



rådet med uppgift att stödja forskning kring lärande, kunskapsbildning, utbildning och undervisning. Ett antal år senare pekade utredningar på att UVK inte tillräckligt väl uppfyller syftet att stödja och facilitera för skolan användbar forskning (SOU 2018:19). Senare politiska initiativ som till exempel Skolforskningsinstitutet och ULF-avtal har därför inneburit ytterligare styrning mot nyttiggörande av forskning och att den forskning som bedrivs ska utgå från det som verksamheten, det vill säga de behov som skolan upplever.

Liknande diskussioner kring forskningens nyttighet och användbarhet finns i den kommersiella sektor som säljer produkter och tjänster till skolor – till exempel konsultbyråer, konferensarrangörer, ed-tech-företag med flera. Liksom policyföreträdare och, förvånansvärt ofta, akademiker så talar de om problem med att de utbildningsvetenskapliga forskarna – och då inte minst pedagoger – är positionerade i universitetens ”elfenbenstorn” där de forskar på sådant som inte kommer skolorna till gagn (Ideland et al., 2021; Ideland & Serder, 2022; Popkewitz, 2020).

Att forskning ska kunna leverera svar och lösningar på problem är självklart en viktig utgångspunkt. Att som forskare samarbetar med personer och organisationer utanför akademien är också att vara ett önskvärt subjekt i den kunskapsekonomi som växte fram under andra halvan av 1900-talet. Men vad är egentligen användbar forskning? Är det inte dags att vidga den kategorin? Vad är det vi inte ser när vi analyserar praktiken eller elevdata? Låt oss gå tillbaka till de inledande frågorna om vilken forskning som är nyttig och vilka samhällsutmaningar som det pedagogiska forskningsfältet bör ta sig an. Tidigare artiklar i debattserien har pekat på behov av att ta sig an normativa frågor och i detta – med hjälp av teori och pedagogisk filosofi – lyfta blicken från praktiken (Dahlbeck, 2022; Matta, 2022). Jag, etnologen bland pedagogerna och didaktikerna, vill slå ett slag för ytterligare ett sätt att lyfta blicken från praktiken, nämligen till det kulturella och politiska sammanhang som skolan befinner sig i.

I skrivande stund kommer besked om ett nytt förslag på en nationalistisk, konservativ regering. De fyra styrande partiernas projektplan för skolan i Tidöavtalet handlar om ordning och reda i form av möjligheter att avskilja elever och akutskolor. Det handlar också om mer matematik och svenska, centralt rättade prov och inspektion, inspektion, inspektion. Insprängt finns ett avsnitt där en satsning på fler skolaktörer (huvudmän) ska uppvägas med bättre och fler kvalitetskontroller, samt reglerat vinstuttag de första åren. Problemen, och lösningarna, finns i skolan – i det lilla. Och problemen är lärarna och eleverna. Och då inte vilka elever som helst utan de som inte passar in, de som ska avskiljas från undervisningen.

Med utgångspunkt i dagens politiska verklighet – och då kan tilläggas politisk oro, djup segregation och en skolmarknad i full frihet – framstår fokuset på det som händer i det lilla som en ren och skär dimridå. ”Titta här! Inte

där!“. ”Bry dig om det politiskt ofarliga!“. Bara för att vissa frågor tycks enklare att lösa – som att lyfta ut barnet från klassrummet, satsa på fler timmar i matematik, eller att skapa en systematik för kvalitetsarbetet – så är det kanske inte dessa som är de viktigaste om man vill skapa förutsättningar för en god, likvärdig utbildning. Och de fungerar definitivt inte för att skapa en politisk förändring.

Thomas Popkewitz publicerade för ett par år sedan en bok med en titel som väl sammanfattar problemet: ”The impracticality of practical research” (Popkewitz, 2020). Tron på att forskningen ska kunna leverera svar som är överförbara från ett sammanhang till ett annat är överdriven och vi behöver förstå mer om var den kommer ifrån och vad den betyder. Ett problem, enligt Popkewitz, är att den ”praktiska” forskningen utgår från en bild av elever och lärare som ”hemlösa sinnen”. Det vill säga att människor och deras praktiker försöker förklaras och förstås utan att sätta in dem i en kulturell, geografisk och historisk kontext. Detta är, enligt mig, också det som förenar de till synes helt olika forskningstraditioner och politiska initiativ som idag ges som svar på frågan om nyttig forskning – å ena sidan praktisknära studier, å andra sidan learning analytics och datadriven skolutveckling. Det som händer i klassrummet, i datorn, i elevernas lärande tycks inte vilja förstås utifrån det politiska och samhällsrelaterade sammanhang som skolan ingår i.

Denna tendens att avkontextualisera måste belysas och motverkas, inte minst i en tid då elevers skolresultat i ökande grad beror på deras socio-ekonomiska bakgrund. Vad betyder det att – med den goda intentionen att stärka lärarprofessionen – dra gränsen för lärandets förutsättning vid klassrummets väggar och att tro på modeller och beräkningar? Bör vi inte se bortom detta sammanhang? Jag vill slå ett slag för mer ”praktikfjärran” forskning, där sinnet är allt annat än hemlöst. Individer och praktiker – i skolan såväl som i policysektorn, företaget eller akademien – bör förstås som intrasslade i historien, samhället, politiken, bostadsområdet, fritiden, familjen och familjebakgrunden och så vidare. Listan kan göras lång.

Jag vill även slå ett slag för att problematisera det som ses som evidensbaserat. Att överlämna beslut och professionellt omdöme till antingen färdigförpackade undervisningsmodeller, data eller artificiell intelligens gör både att det individuella och professionella omdömet utarmas, vilket bland annat Jonna Bornemark (2018) har pekat på, och att beslut riskerar att motiveras utifrån rationalitet, regler och byråkrati. Vi ser idag en global nedmontering av demokratin och nationella tendenser att inskränka pressfrihet, yttrandefrihet och andra rättigheter vi under vår livstid har tagit för givna. Det är enligt min mening på sin plats att påminnas om Hanna Arendts (1964) analyser av den banala ondskan, och hur fruktansvärda handlingar i koncentrationslägren motiverades av en yttre byråkrati där individens ansvar utarmades.

Slutligen till den fråga som *Pedagogisk forskning i Sverige* ställer detta år inom ramen för sin debatt: För vem och vad är pedagogisk forskning relevant? Från

en position en liten aning från sidan, som etnolog i det utbildningsvetenskapliga fältet som sedan många år forskningshandleder både inom ämnesdidaktik och pedagogik, så upplever jag att pedagogiken som ämne har aningen dåligt akademiskt självförtroende och blir ett lite för enkelt och påverkbart mobbningsoffer i den offentliga debatten. Pedagogiken beskrivs i termer av flum och onyttighet. Men i stället för att stå upp för sina traditioner och peka på behovet av flum, lyfta blicken från praktiken, så vänder sig pedagogiska forskare inte sällan dit pengarna finns – det vill säga i den praktikinära, lösningsinriktade forskningen. Detta är självklart förstäligt, det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet är djupt underfinansierat i relation till sitt utbildningsuppdrag och vi försöker alla trola med knäna för att hävda oss med forskningsanslag, publiceringar och citeringar. Men kanske är det dags att påminna om att pedagogiken som forskningsämne har ett värde – och ett ansvar – även bortom att svara på lärares frågor och formulera best practice. Kom igen pedagoger! Ta makten över ert fält! Var lite flummigt bråkiga mot samtiden! Historisera, filosofera, problematisera och – inte minst – contextualisera utbildning och lärande! Då kommer ni att bli både nyttiga och relevanta.

## REFERENSER

- Arendt, Hanna (1964). *Eichmann in Jerusalem*. Viking Press.
- Bornemark, Jonna (2018). *Det omätbaras renässans – en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Dahlbeck, Johan (2022). Den pedagogiska filosofins återkomst?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 167-169. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.09>
- Ideland, Malin (kommande) *Kunskapsmäklare och skapandet av skolans vetenskapliga grund*. Opublicerat manus.
- Ideland, Malin, Jobér, Anna, & Axelsson, Thom (2021). Problem solved! How edupreneurs enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 20(1), 83-101. <https://doi.org/10.1177/147490412095297>
- Ideland, Malin, & Serder, Margareta (2022). Edu-business within the Triple Helix. Value production through assetization of educational research. *Education Inquiry*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.2019375>
- Matta, Corrado (2022). Teoretisk och normativ pedagogisk forskning är alltid relevant – även ur ett rent instrumentellt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Ahead of print. <https://pedagogiskforskning.se/debatt-2022-pedagogisk-forskning-relevant-for-vem-och-for-vad/>

Popkewitz, Thomas S. (2020). *The impracticality of practical research: A history of contemporary sciences of change that conserve*. University of Michigan Press.

SOU 2018:19, *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*.  
Utbildningsdepartementet.

## Debatt

# Relevant forskning för den reflekterande praktikern? Några kritiska reflektioner omkring ett samtida forskningsfält

Anders Persson  
Högskolan Dalarna  
Kontakt: ape@du.se

Mikael Berg  
Högskolan Dalarna  
Kontakt: mbg@du.se

### RELEVANT FORSKNING – EN UTBILDNINGSSIDEOLOGISKT LADDAD FRÅGA

Många är de som idag efterlyser forskning som är relevant för de som verkar i skolan. Ibland kan det nästan framstå som om utbildningspolitiker, lärarutbildare, forskningsmedelsförvaltare och lärarorganisationer, vore eniga om vad det är som efterfrågas. Så är emellertid långtifrån fallet (jfr t.ex. Cheng, 2016; Livingston 2016, SOU 2018:17). Frågan om vad som uppfattas som relevant är i sig ofrånkomligen avhängig av en rad andra utbildningssideologiskt laddade frågor, såsom exempelvis: Vad är skolans syfte, vad karakteriserar undervisning och lärande, och i vad består egentligen ett lärarkunnande (jfr Berg, 2014; Persson, 2017; Berg & Persson, 2020). Svaren på dessa frågor har inte bara varierat över tid, och mellan olika forskningstraditioner; de har också besvarats på mycket olika sätt inom ramen för olika forskningsfält.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING I UTBILDNINGSKONDUKTÖRENS TJÄNST -  
ETT BELYSANDE EXEMPEL

I ett svenskt sammanhang har, ämnesdidaktisk forskning i allmänhet och historiedidaktisk forskning i synnerhet, en starkare ställning än någonsin (Ludvigsson & Stolare, 2022). Tillväxten motiveras inte sällan med dess praktiktäna relevans. Motivet att ämnesdidaktiken kan utgöra en slags brygga mellan forskning och skola, har varit ett återkommande argument. Nya forskningsmiljöer har under den senaste femtonårsperioden etablerats och utvecklats vid en rad lärosäten. Under motsvarande period, och inom ramen för statliga och kommunala satsningar, har dessutom en rad forskarskolor med inriktning mot historiedidaktik inrättats (jfr Löden, 2012; Vinterek & Lindmark 2016). Antalet professorer, docenter och lektorer som bedriver historiedidaktisk forskning i Sverige är idag närmast anmärkningsvärd. Men, på vilka sätt har denna forskning kommit att utformas? Vilka perspektiv på skolans syfte, undervisning, lärande och lärarkunnande framträder inom ramen för detta starkt växande fält?

Under det senaste två åren har vi genomfört två fältanalyser: en av det historie- och samhällskunskapsdidaktiska fältet när det gäller doktors- och licentiatavhandlingar om lärares arbete med bedömning (Berg & Persson, 2020) och en pågående omkring samtliga historiedidaktiska artiklar som publicerats i tidskriften *Norddidactica* mellan åren 2011 och 2021 (Persson & Berg, 2023). I båda fallen går det att notera en märkbar överrepresentation av studier där forskaren använder ansatser med förgivettagna teoretiska ingångar och där resultaten utmynnar i starka normerande rekommendationer för hur lärarna borde arbeta. Intresset för lärarnas egna kunskaper och erfarenheter framstår i många fall som litet. Oftare granskas och värderas lärarnas agerande med utgångspunkt i ämnesdidaktisk teori, förutgivna analytiska kategorier eller forskarnas egna tolkningar av styrdokumentet. En stor majoritet av studierna utgår följaktligen från ett praktikgranskande, eller föreskrivande perspektiv. På förhand givna teorier har använts för att motivera en förutgiven inlärningsorienterad målbild. I förlängningen av dessa ansatser finns en betydande risk att lärarkunnande reduceras till förmågan att verkställa det som de ämnesdidaktiska forskarna föreskriver (jfr en kritisk diskussion omkring detta i Berg & Persson, 2020; Thorp & Persson, 2020).

Visst finns det de som hävdar att utbildningsvetenskaplig forskning blir relevant, först när den bidrar med tydliga råd och handfasta anvisningar till de som verkar i skolan (jfr t.ex. Shutea et al., 2016). Lite tillspetsat skulle det kanske gå att hävda att lärare i dessa fall tycks betraktas som en slags utbildningskonduktörer (jfr Persson, 2021). Med utgångspunkt i tydliga och detaljerade policytexter förväntas de, så noggrant som möjligt, tillse att eleverna når styrdokumentens och de utbildningsvetenskapliga teoriernas förutgivna hållplatser och föreskrivna ändstationer. Forskaren bidrar med att

identifiera de hinder och brister som kan ses längs utbildningsrälsen, och levererar sedan tydliga anvisningar om hur resan till utbildningens mål kan företas på *ett* så effektivt och korrekt sätt som möjligt (jfr Matta, 2022).

Även en sådan praktikgranskande, alignment-driven, curriculumorienterad, best-practice och policyimplementerande forskning äger förstås sin giltighet. Det vi vänder oss mot är den ensidiga överrepresentation av dessa perspektiv som vi finner när vi gör ett nedslag i svensk historiedidaktisk forskning. Ett rikt och livaktigt fält borde, som vi ser det, alltid kännetecknas av pluralitet, variation och mångsidighet (jfr Bourdieu, 1992).

## HISTORIEDIDAKTISK FORSKNING FÖR DEN REFLEKTERANDE PRAKTIKERN

Från vår horisont har det varit önskvärt att försöka formulera en form av praktikinära utbildningsvetenskaplig forskning där läraren inte betraktas som någon som behöver upplysas och korrigeras. Som vi ser det behövs också forskning som söker tillvarata den kunskap som erfarna lärare är bärare av. Vår strävan bygger inte bara på en önskan om att bredda det befintliga historiedidaktiska forskningsfältet, den är också sprungen ur vårt sätt att se på lärarkunnande och undervisning.

Varje enskild lärare som undervisar är ofrånkomligen satt att hantera en närmast otalig mängd svåra och mångbottnade avvägningar. Som vi ser det låter sig dessa undervisningssituationer emellertid sällan beskrivas i termer av entydiga rätt eller fel. Undervisandet företas snarare i ett ständigt flöde av nya didaktiska valsituationer – där en variation av både tänkbara och existerande handlingsalternativ har sin giltighet (Berg, 2021; Persson, 2017). En för oss återkommande utgångspunkt har i dessa fall varit att lärares uppdrag kännetecknas av ett stort mått av oförutsägbarhet (jfr Berg, 2020; Olson, 2017). Det undervisningsinnehåll som väljs ut behöver ständigt omformas så att det relaterar till just den elevgrupp och det undervisningsinnehåll som de arbetar med i det aktuella fallet (Berg, 2021).

Om undervisningen betraktas som en resa, liknar vårt sätt att se på lärarens uppdrag, närmast stigfinnarens ständiga sökande efter välavvägda sätt att orientera sig fram i terrängen. Läraren navigerar häruti bland annat i förhållande till skolans ämnesplaner och värdegrundsuppdrag, samtidskulturella diskussioner om skolans roll i samhället, enskilda ämnens kunskapsteoretiska traditioner, samt enskilda elevers och elevgruppers intressen, behov och förutsättningar (Berg, 2014; Persson, 2017). Dessa unikt situerade sammanhang kräver inte bara olika lösningar; de handlingsalternativ som står till buds har också i sig ofta olika för- och nackdelar (Berg & Persson, 2022). Från vårt perspektiv syftar den relevanta forskningen då inte primärt till att identifiera *en* metod, eller *ett* tankesätt, som alla lärare bör använda (Persson, 2022). Nej,

istället för att föreskriva vad lärare ska göra, blir forskarens uppgift hellre att söka fördjupa förståelsen för undervisningens vida möjlighetsrum.

När vi väljer att betrakta lärare som professionella reflekterande praktiker (jfr Ball, 2003; Hargreaves, 2003; Schön, 1983), får det således också konsekvenser för hur vi ser på frågan om en relevant utbildningsvetenskaplig forskning. Vi drivs av en strävan att söka bidra till att fördjupa förståelsen de didaktiska avvägningar, utmaningar och möjligheter som aktualiseras när lärare undervisar. Vi har försökt se, sätta ord på, teoretisera, systematisera och tillvarata, den pluralitet av möjliga sätt att agera som framträder i lärares praktiska erfarenheter av enskilda didaktiska situationer (jfr Berg & Persson, 2020; Persson, 2021). I ett stort antal av de artiklar som vi författat, har vi kommit att benämna detta förhållningssätt som *lärarprofessionsperspektivet* (jfr t.ex. Berg, 2021; Berg & Persson, 2022; Persson & Berg, 2022; Persson, 2022). För oss har det blivit ett sätt att försöka formulera en forskning som skulle kunna bidra till att vidga, snarare än att begränsa, den didaktiske stiftningens möjlighetsrum.

## REFERENSER

- Ball, Stephen J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of educational policy*, 18(2), 215–228.
- Berg, Mikael (2014). *Historielärares ämnesförståelse: Centrala begrepp i historielärares förståelse av skolämnet historia*. Karlstad University Press.
- Berg, Mikael (2020). Bedömning som ett kunskapsideologiskt ställningstagande: lärares bedömningsstrategier och samhällskunskapsämnets laborativa, analytiska och avgränsade kunskapsinnehåll. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 109–133.
- Berg, Mikael (2021). Combining time and space: An organizing concept for narratives in history teaching. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-23.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7860>
- Berg, Mikael, & Persson, Anders (2020). Graderande granskning och förklarade glapp: Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Norddidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), 18-44.
- Berg, Mikael, & Persson, Anders (2022). The Didactic Function of Narratives: Teacher discussions on the use of challenging, engaging, unifying, and complementing narratives in the history classroom. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures and history education*, 9(3). [ahead of print].



- Bourdieu, Pierre (1992). *Texter om de intellektuella*. Brutus Östlings förlag.
- Cheng, Eddie W. (2015). Maintaining the transfer of in-service teachers' training in the workplace. *Educational Psychology, 36*(3), 444-460.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1011608>
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Livingston, Kay (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education, 39*(1), 1-4.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531>
- Ludvigsson, David, & Stolare, Martin (2022). Kontinuitet och förändring i val av empiri i svensk historiedidaktisk forskning 1960–2021. *Historisk Tidskrift, 142*(3), 380–410.
- Lödén, Hans (red) (2012). *Forskning av och för lärare: 14 ämnesdidaktiska studier i historia och samhällskunskap*. Karlstad University Press.
- Matta, Corrado (2022). Teoretisk och normativ pedagogisk forskning är alltid relevant – även ur ett rent instrumentellt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ahead of print, 1-5.
- Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].  
[urn:nbn:se:umu:diva-135323](http://nbn:se:umu:diva-135323)
- Persson, Anders (2021). *Historia och humaniora i den förväntansstyrda skolan*.  
[\[http://humtank.se/historia\\_och\\_humaniora\\_i\\_den\\_forvantans-styrda\\_skolan/\]](http://humtank.se/historia_och_humaniora_i_den_forvantans-styrda_skolan/)
- Persson, Anders (2022). Mycket mer än en metod: Lärare samtalar om arbetet med kontroversiella frågor i geografiundervisningen. *Utbildning och Demokrati, 31*(1), 5 -29. DOI: 10.48059/uod.v31i1.1862
- Persson, Anders, & Berg, Mikael (2022). More than a matter of qualification: teachers' thoughts on the purpose of social studies and history teaching in vocational preparation programmes in Swedish upper secondary school. *Citizenship, Social and Economics Education, 21*(1) 61-75.
- Shutea, Valerie J., Leighton, Jacqueline P., Jangc, Eunice E., & Chu, Man-Wai (2016). Advances in the science of assessment. *Educational Assessment, 21*(1), 34-59.  
<https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1127752>
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books Inc.
- SOU 2018:17. *Med undervisningskickslighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*.  
[https://www.regeringen.se/494272/contentassets/89e76102100a4df9908f7120cfba71fa/sou-2018\\_17.pdf](https://www.regeringen.se/494272/contentassets/89e76102100a4df9908f7120cfba71fa/sou-2018_17.pdf)
- Thorp, Robert, & Persson, Anders (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory, 52*(8), 891-901.  
[doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550)

Vinterek, Monika, & Lindmark, Daniel (2016). Forskarskolors bidrag till akademi och skola: Intentioner och erfarenheter. I U Claesson, & D Åhman,, *Kulturell reproduktion i skola och nation* (s. 269-293). Gidlunds förlag.

## Debatt

# Pedagogologins irrfärder på det pedagogiska kunskapsområdet

Christer Fritzell

Professor i pedagogik, numera pensionerad

Kontakt: [chfritzell@gmail.com](mailto:chfritzell@gmail.com)

### BAKGRUND

Tidskriften söker bred debatt om det pedagogiska kunskapsområdets relevans. Smått paradoxalt kan tyckas, i ljuset av alla kreativa nyämnesbildningar och enastående tillväxt av antalet vetenskapligt högkvalificerade på senare tid. Detta borde väl, till skillnad mot i tidigare perioder då enstaka personer kunde dominera pedagogikämnets diskursordning under lång tid, borga för både mångsidig och djupgående relevans inåt och utåt. Med tanke på dagens situation inom det centrala fältet skola och lärarutbildning saknas sannerligen inte heller pedagogiska utmaningar att ta itu med. Och i relation till ämnets universella problematik med värdegrundade möten mellan individ och samhälle över hela skalan av mänsklig kultur borde kanske frågan snarare ställas: Hur kan forskningen *inte* vara relevant?

Men initiativet är givetvis mycket välkommet, särskilt som ett forskningsområdes relevans är en mångfasetterad och komplicerad historia. Därför kommer jag i detta begränsade och mer personligt hållna debattinlägg att löpande hänvisa till en del egna texter där mina ståndpunkter kan förtydligas. En utgångspunkt ligger i hur ämnets ”klassiker” har förflyktigats (därav anföringstecken) så att pedagogikens ofrånkomliga moralfilosofiska perspektiv i allt fler sammanhang tycks ha ersatts av ytlig värdegrundsretorik. Jag kommer att rikta ett särskilt sökarljus mot hur svensk pedagogikforskning enligt min uppfattning i takt med eroderad yttre status dessvärre också utsatts för

fortsatt devalvering av den vetenskapliga autonomin genom till synes oreflekterad pedagogologisk normativism. Jag återkommer till dessa centrala begrepp i min kritik.

Jag försökte i ett inlägg om pedagogikens fält och disciplinära struktur dra upp några distinktioner för mer aktiv ämnesdebatt (Fritzell, 2004). Jag tvingades senare konstatera att både kris och inadekvat krishantering inom ämnet var påträngande realiteter (Fritzell, 2011). I en uppföljning nyligen pekade jag på hur disciplinär rekonstruktion kunde ta sig uttryck (Fritzell, 2021). Inget av detta har gjort några direkta avtryck i form av fortsatt diskussion i tidskriften.

I nu aktuell debatt uppkommer vissa problem i det att relevans inte kan begäras, utan måste förtjänas. Medan innebörden av vetenskaplig relevans allmänt kan knytas till kvaliteter som originalitet, kreativitet och förklaringskraft, är de konkreta innebörderna ofta öppna för växlande tolkningar. Härav först några elementära men kanske ändå impertinenta frågor:

Vari ligger – mer principiellt – den *vetenskapliga* relevansen av en ”forskningsstudie” i Malmö som visar att några lärare anser att det blivit vanligare med hot och våld i skolan? Eller att det i forskning på en skola i Göteborg framkommit att många elever upplever det roligare att lyssna än att läsa?

Vari ligger – mer generellt – den *praktiska* relevansen av enstaka fallstudier i det professionella utbytet mellan olika pedagogiska miljöer? I vilken mån är praktisk relevans beroende av teoretisk förståelse av pedagogisk praktik som sådan?

Vari ligger – teoretiskt och praktiskt – relevansen av forskning inom det *pedagogiska* kunskapsområdet kontra exempelvis rön från hjärnforskning eller kognitionsvetenskap, allmänt och på skolområdet? Finns någon pedagogisk principgrund att falla tillbaka på i fler- och tvärvetenskapliga samarbeten eller forskningspolitiska konflikter?

Vari ligger – sakligt och normativt – relevansen av dagens pedagogikforskning i den *allmänna samhällsdebatten*? Av de hundra senaste inläggen om utbildning i svensk massmedia, hur många har gissningsvis kommit från pedagoger? Var finns pedagogikforskningens offentliga bidrag angående det enorma lärande som förutskickas inför problem som klimatomställning, kultur-motsättningar, kriminalitet eller kris i demokratin?

Att idag resa frågan om forskningens *policyrelevans* pekar indirekt mot besvärande svagheter i intern vetenskaplig drivkraft. Att verka som förvaltningspolitikens hjälpgumma genom oproblematiserad anslutning till statliga perspektiv må ge pluspoäng på vissa arenor, men negerar samtidigt fundamentala villkor för självständig kunskapsutveckling. Sällan har väl detta blivit mer fattalt än i frånvaron av systematisk granskning av den politikerstyrda marknads-skolans destruktiva framfart, där enskilda kritiker under lång tid fått stå utan samlat disciplinärt stöd.

Annars ligger det väl nära seklets underdrift, så här långt, att påstå att nutida skolpolitik kunde må bra av, om än kanske inte gilla, disciplinärt genom-

arbetad pedagogikforskning till skillnad mot teorilös empirism och tillfälliga fallstudier som legitimitetsstöd inför dagsaktuella ”utmaningar”.

#### FRÅNVARON AV DISCIPLINÄR UTVECKLING

Jag har länge, möjligen med den proverbiala dårens envishet, hävdad att inte bara forskningens interna relevans utan också dess faktiska möjlighet att göra praktisk skillnad är direkt beroende just av *brett förankrad disciplinärt orienterad kunskapsbildning*. För att inte framstå som alltför rigid kan jag tillägga att min uppfattning blivit allt fastare över tid. Jag hänför detta till en tidig övertygelse att seriös pedagogikforskning ständigt söker sin mening (”relevans”) i opposition mot såväl allsköns modetrender som latenta dominansstrukturer internt och externt. Särskilt markerat blir ju detta i tider av starka ideologiska mot-sättningar.

Min grundidé har varit att enskilda forskningsresultat på olika fält förhåller sig till disciplinär kunskap som del och helhet, yta och djup, empirisk enskildhet och principiell problematik. Jag har avgränsat disciplinär hållning som reflexiv orientering mot kunskapsbildning på *principiell pedagogikteoretisk grund*, detta också för att möjliggöra välgrundade *disciplinära* ställningstaganden till praktisk normativitet.

Inte minst handlar disciplinfrågan som jag ser det om att överskrida vad som tidigare lättsamt har kallats ”starflockbeteende”, men som numera kanske uppvisar rätt lite av just starars fantastiska förmåga till koordination. I vilket fall tror jag att ett forskningsområdes kapacitet till systematisk *kumulativ* kunskapsbildning är helt avgörande för både intern dynamik och reell agens i samhällsutvecklingen. I sin tur lär detta kräva att ämnets grundfrågor ständigt är i fokus i förhållande till enskilda forskares olika specialintressen.

Men redan disciplinfrågan som sådan tycks avlägsen inom kunskapsområdet, inte minst att döma av frånvaron av egentlig debatt i denna tidskrift. Det finns säkert många orsaker till detta, i sig väl värda brett meningsutbyte. En gravt försummad grundfråga, som jag uppfattar nära bunden till villkoren för disciplinär progression, gäller själva innebörden av så helt centrala rotbegrepp som pedagogisk teori och pedagogisk praktik – och förhållanden dem emellan! Mitt intryck är att sådant basalt ämneskunnande länge framstått som, om inte en ickefråga, så en svävande sidofråga i en splittrad svensk pedagogik.

Fast kanske ändå har det blivit lite enklare att med hjälp av senare vetenskapsfilosofi göra avsteg från de seglivade synsätt som inte förmådde beakta några disciplinbegrepp bortom högskolebyråkratin. Snarare än att närma sig discipliners principfrågor som någon viss beständig ”kärna”, eller som en enkel summering av vad forskare ägnar sig åt som kuggar i ett givet maskineri, kan man ju konstruktivt identifiera sig med gemensamt pågående ämnesprojekt. Och med den praktiska pedagogikens uppenbara karaktär av rela-

tionella och kommunikativa möten mellan människor borde exempelvis vägen från medvetande- till språkfilosofi ligga rimligt öppen, inte bara beträffande forskningens objekt utan också för dess subjekt av forskande kollegor. Kanske vill några då formulera en disciplinär ambition som ett fokuserat ”narrativ”, en kritisk ”diskursordning” inom ämnet eller något liknande. Själv ville jag gärna tala om *kväifierade samtal* med metodologisk öppenhet, argumentativ frihet och kritisk diskursivitet (jfr Fritzell, 2009a).

Ett möjligt steg på vägen mot disciplinbegrepp med tyngdpunkt i viss principiell problematik (snarare än någon begreppslik nullitet som ”3U”), tror jag kan finnas i något så närallgande som fördjupad reflektion kring de frekventa hänvisningarna till olika människosyn, samhällssyn och kunskapssyn. Men ämnesteoritiskt vill jag hävda att det då är avgörande att försöka få dessa infallsvinklar att logiskt och innehållsligt hänga ihop i integrerade komplex snarare än att hanteras som separata perspektiv.

Detta kunde kanske också duga som en intern didaktisk infallsvinkel till att bryta eftersläpande historiska synsätt kring att uppfatta pedagogikens centrala fenomen ensidigt, exempelvis som individers inläring genom psykologisk påverkan eller samhällelig närvaro som särskilda ramfaktorer eller kunskap utifrån fenomenologiska uppfattningar, allt enligt den krokiga linjen i svensk pedagogik av undvikanden av de konkreta helheter som ju så påtagligt konstituerar pedagogisk praktik.

Givet att kunskapsbildningen behöver bygga på solidariskt engagemang för lärande bland enskilda människor som i många avseenden är utsatta för maktpolitisk kontroll och ideologisk påverkan under pedagogisk täckmantel, är det knappast heller försvarligt om politisk medvetenhet pulveriseras i diffus anpassning till statliga villkor. Och de ämnesföreträdare som länge försökt få oss att tro att pedagogiken kan nöja sig med individcentrerade lärandebegrepp borde väl efter de senaste decenniernas förändringar av det svenska samhället och dess skolsystem kunna inse, att den utvägen numera bara ytterligare riskerar att omtolka och förstärka nyliberalistiskt motstånd mot människors kulturella gemenskaper (jfr Fritzell, 2020).

## EN DISCIPLINÄR ANSATS

I mina egna försök över tid och efter bästa förmåga att finna en bärande linje för disciplinär pedagogik har jag framför allt ägnat mig åt en särskild förening mellan social- och moralfilosofi. En ingång finns i en passus hos John Dewey där han talar om de grundläggande tre motiv han menade håller samman pedagogiskt arbete; känsla för barnet, det sociala sammanhanget samt vetenskaplig kunskap. I detta tyckte jag mig se en intressant koppling till de tre ”synerna” enligt ovan. Men i ett integrativt närmande till denna tredelning såg jag också något väsentligt bli alltför nedtonat i den aktuella Deweytexten, nämligen vad jag kallar ett ”dubbelt perspektiv” eller *split vision* på de peda-

gogiska fenomenen. Jag syftar då på avgörande perspektivbrytningar på pedagogisk praktik där människors växlande sociokulturella livsvillkor ständigt konfronteras med allt mer formaliserade samhällsinstitutioner. Att hålla dessa båda principperspektiv i tanken – och metodologin – samtidigt framstår för mig som starkt betecknade för praktiskt relevant pedagogikteori (beträffande Deweytexten, se Fritzell, 1996).

Jag kom så småningom på olika vägar till ståndpunkten att disciplinär ämneskunskap ställer krav på en *sammanhållen begreppslig treenighet av individuellt lärande, sambälleg integration och kulturell rekonstruktion*. I fortsatt bearbetning av detta breda begreppskomplex – med dess särskilda bestämningar inom pedagogikens specifika territorium – har jag löpande kunnat falla tillbaka på den grundliga utredning av social- och moralfilosofins praktiska möjligheter som Jürgen Habermas med outtröttlig nit har genomfört, i delar sammanfattat i teorierna om det kommunikativa och diskursiva handlandet. Att ett pedagogiskt tillägnande då inbegriper särskild hänsyn till olika kunskapsformers skilda giltighetsgrunder blir väsentligt för ett integrativt lärandebegrepp, vilket jag allmänt avgränsat som förändringar i människors sociala kunskapsrelationer.

Ur det socialteoretiskt grundade dubbla perspektivets språkpragmatiska villkor för kommunikativt handlande emanerar också, om man så vill, en normativ grund för pedagogiken. Genom anknytning mellan vissa nödvändiga idealiseringar för diskursiv praktik å ena sidan och empiriska samhälleliga förändringar å den andra (i denna tid så påträngande att de skriker efter att bli pedagogiskt formulerade), blir det också möjligt att hävda förklaringsperspektivets kritiska värderingsrelevans. Kort sagt, ur i bästa fall övertygande förklaringar till viss principiellt avgränsad praktisk problematik kan också ljuspunkter till fruktbara förändringsmöjligheter bryta fram.

Med tanke på frapperande behov i Sverige beträffande inte minst lärares utbildning, professions(an)språk och inbördes yrkesrelationer föreställer jag mig att sådan brett praktikteoretiskt grundad kommunikationsanalys skulle kunna nå viss disciplinär relevans, givet genomarbetad hänsyn till den lika knepiga som ofrånkomliga frågan om forskningens ”generaliserbarhet” eller vidare giltighet (jfr Fritzell, 2003b, 2009b).

Om disciplinär orientering ibland med viss nödvändighet behöver laborera med mycket abstrakta begrepp öppnas samtidigt vida möjligheter för olika teoretiska och metodologiska ansatser, där ämnets grundfrågor kan bearbetas vidare. Det gäller ju trots allt att få till stånd en kritisk dynamik av olika inspel kring ämnets disciplinära möjligheter. Ett önskescenario som jag ser det vore förekomsten av ett antal välavgränsade disciplinära inriktningar, med uttalad ambition att i skarp vetenskaplig konkurrens successivt presentera allt fastare principbaserad argumentation om centrala problem i exempelvis skolans pedagogiska praktik. Då skulle det också kunna bli möjligt att driva fram tillräcklig vetenskaplig status för att nå genomarbetad policyrelevans.

Men grundläggande disciplinära ambitioner tycks alltså ha oerhört svårt att hitta in till den interna ämnesdiskussionen. Annars kunde det för länge sedan överlåtits åt pedagogologin att handha allmän ämnesinformation, elementär utbildning och normaliserad lapptäckesforskning, medan det långsiktiga vetenskapliga arbetet kunde koncentreras till de egentliga uppgifterna. Låt mig försöka att kort förtydliga denna skiljelinje.

#### PEDAGOGIK SOM PEDAGOGOLOGI

I en passage i bildningsromanen *Lila. An inquiry into morals* från 1990-talet låter författaren Robert M. Persig sitt alter ego, med det välvalda namnet Phaedrus, rikta kritik mot undervisningen i filosofi vid amerikanska universitet. Han påstår att det snarare handlar om *philosophology*, en slags sekundär avläggare ungefär som när en litteraturkritiker utdelar beska synpunkter på en roman utan att kunna åstadkomma något bättre själv. Ytringen är indirekt och parasitär, utan de kvaliteter som krävs i seriös filosofi. Undervisningen bedrivs så att säga sidledes, med beskrivningar av kända filosofers verk och mekaniskt rabblande av minneskunskap inför tentorna. Phaedrus tycks mena att det *pratas om filosofi* i stället för att utifrån förutsättningarna *bedriva filosofi*.

Det har slagit mig att en hel del av detta – överfört med mina egna tolkningar till begreppet *pedagogologi* – kan stå som tankefigur för breda fåror i svensk pedagogik genom decennierna. Med reservation för att jag nu för tiden inte följer forskningen särskilt noga, så har mångåriga observationer lett mig till uppfattningen att det nog egentligen – lite förenklat – finns två sorters pedagogik. Den ena är just den pedagogologi som numera också figurerar flitigt i den offentliga debatten, medan den andra strävar på utan större uppmärksamhet, förutom kanske som drabbad av *guilt by association*.

Allmänt kännetecknas pedagogologin av tendenser att lägga vikt vid person framför sak, exempelvis så att undervisning i pedagogik får sin struktur enligt något givet persongalleri snarare än utifrån viss systematik i ämnets principiella problematik. Således tycks pedagogologi som *allmänt tal om* välkända pedagoger och deras fina idéer kunna förekomma i lärarytbildning till förfång för att låta idéerna ta konkret form i förvisso mer krävande *argumentativa diskurser* kring reella problem i dagens skola. (Då skulle kanske studenters engagemang kunna få uttryck i allsidiga och kritiska diskussioner om hur pedagogiska ideal står mot faktiska realiteter i det svenska skolsystemet – och varför.)

Att tillrättalagd pedagogologi ständigt dyker upp i offentlig skoldebatt kring rättfärdigandet av profitdrivna privatskolor är lika självklart som begreppets relevans på den förmodade kompetensnivån bland många profilerade skoldebattörer att själva undervisa. En annan given arena är den undervegetation där ”pedagogiskt flum” blir måltavla för ideologiskt drivna debattörers utfall.



I pedagogologisk forskning kan det handla om att bred anslutning till någon uppskattad persons synsätt under en tid leder till tidigare nämnda ”storflockbeteende” bland forskare i landet eller del därav. Mer allmänt ser jag som mönsterbildande, också att döma av publiceringar i denna tidskrift, hur avsaknaden av disciplinär orientering tar sig uttryck i behov av social contextualisering snarare än koncentrerad saklighet, eller ”korrekt” referensram framför argumenterad relevans. I utanverk med för tiden populära forskare som ”bör finnas med” kan den substantiella nyttan i analysen förbli svår fångad. Ett urval välkända namn kan susa förbi i var och varannan artikel med slentrianmässiga hänvisningar bortom vad saken tycks kräva. Och med förvånansvärd beständighet över längre tid verkar både luftig vetenskapsfilosofi (typ ”postmodernism”) och oreflekterad metodfixering (typ ”kvalitativ”) lika så effektivt kunna tränga undan sakorienterat tänkande och kritiskt kollegialt meningsutbyte. I spåren följer referenslistor där omfång tycks gå före relevans, socio-akademisk kapitalisering före problembaserad pregnans.

Men tydligast ändå uppvisas nog pedagogologins grundkaraktär i lackmustestet teoretiska begrepp som allmän utsmyckning snarare än som operativa verktyg. I stället för att hanteras som del i forskningens essens tycks teori kunna betraktas som någon slags marginell eventualitet, ibland rent av framställd som val av olika ”glasögon”! Det behövs knappast vare sig diskurs- eller talaktsteori för att avslöja hur ett sådant ordval styr mot en ytterst abstrakt för att inte säga förfrämligad hållning till vetenskapliga ambitioner.

I marginalen ska jag inte förneka att det roar mig hur själva ordet ”pedagogologi” också förmedlar en air av den förnumstiga vetenskapstro som utmärkte både etablerandet av *science of education* i USA efter förra sekelskiftet och historielösa försök att återuppliva sådan nattständer scientism i svensk utbildningsvetenskap hundra år senare (Fritzell, 2006, 2019).

Samtidigt är det frustrerande att efter ett yrkesliv med pedagogik tvingas konstatera, att när den obligatoriska skolningen svarar så plågsamt illa mot ämnets moralfilosofiska grundvalar, tycks pedagogikforskningen förmå föga att effektivt föra fram kritisk analys och svåravvislig kunskap om dessa djupt allvarliga problem i samhälle och kultur.

Jag uppfattar att dynamisk ämnesutveckling länge och i hög grad försvårats av olycklig fragmentisering med inåtblickande konsensus, organisatoriskt och innehållsligt. På mindre arenor är det troligen lättare att undvika långsiktiga och disciplinärt fokuserade problembeskrivningar till förmån för det i tiden (och platsen) pedagogologiskt korrekta. Men mycket annat kvarstår i analysen av pedagogologins tillväxtbetingelser och växlande yttringar.

## NORMATIVISMENS INNEBÖRDER OCH KONSEKVENSER

Min övertygelse är att pedagogologiska förhållningssätt i hög grad bygger på den särskilda grundbult som jag antydde inledningsvis, nämligen en seg och

långtgående *normativism*. Jag avser med detta den till synes ofta oreflekterade hållningen att forskningen *omedelbart* ska tillgodose vissa förutbestämda önskemål om praktiska utfall (eller anpassas till viss extern värdegrund). I botten ligger väl någon övervintrad idé om att när praktisk pedagogik avses handla om förändring till det bättre, så ska väl också forskningen inriktas mot detta (med medicin som mossig mall). Jag ifrågasätter givetvis inte principiellt att forskning ska bidra till förbättringar, utan saken gäller hur man tänker sig att detta ska gå till.

Alltför ofta, tycks det mig, omsätts forskarens förbättringsiver innehållsligt och metodologiskt direkt i något tilltalande men oproblematiserat ”bör” snarare än ett vanligen komplicerat men verklighetsbaserat ”är” som primär infallsvinkel. Det tycks till och med kunna vara så, som så ofta i vardagslivet, att något enkelt faktum (typ ”en del lärare anser att det blivit vanligare med hot och våld i skolan”) omedelbart *uppfattas* direkt normativistiskt. Sådant gör det ju rätt svårt att med kall saklighet ta itu med det vetenskapliga problemet, särskilt om man då förutsätter att andra berörda har samma värdegrundade utgångspunkt som en själv.

Det hela är förstås en fråga om hur man uppfattar forskning och dess uppgifter. För att göra min kritik av pedagogologin lite mer tillgänglig här tog jag mig för att kasta ett öga på forskningsartiklarna i det i skrivande stund senaste numret av tidskriften just med avseende på hur man anger vad det hela går ut på.

Ett första intryck var att utan datering hade jag haft svårt att tidsbestämma artiklarna till någotdera av senare decennier, det mesta är sig likt. Syften formuleras via diffusa uttryck som att ”besvara frågor”, ”problematisera”, ”generera kunskap”, ”problematisera och diskutera”, ”bidra med kunskap” och ”undersöka”. Utifrån besett inte bara mångtydigt vart dessa allmänna göranden tänks leda, svåra att utvärdera som de är, utan också synnerligen oklara till ambitionsnivå.

Låt oss för resonemangets skull anta att dessa artiklar är någorlunda typiska. Innehållsligt återkommer statliga utredningar och styrdokument som given referensram, och i allt väsentligt med normativ återspeglning i de hänvisningar som görs till viss pedagogisk verklighet. I inget fall är utgångspunkten direkta empiriska observationer av pedagogisk praktik, exempelvis lärares interaktion med elever.

Allmänt är det förstås vanskligt att genomföra regelrätta experiment inom ämnet, men hur ofta förekommer systematiska upplägg som grund för explanativa resonemang? Strukturerade observationsstudier med jämförelser mellan olika miljöer, med hänsyn tagen till välargumenterade och successivt allt mer välkontrollerade sidofaktorer? Överhuvudtaget genomarbetad granskning av empiriskt tillgängliga pedagogiska praktiker, med anpassad metod fokuserad på vad som faktiskt sker och med vilka utfall?

Åter till tidskriftsnumret: Jag misslyckas i flertalet fall med att hitta några resonemang om hur man tänker sig den egna studiens anknytning till mer övergripande pedagogiska frågeställningar. Är det för de närmast berörda uppenbart hur forskning av dessa slag tänks bidra till områdets samlade och mer långsiktiga kunskapsbildning? Eller är var och en av dessa och alla liknande studier fullt relevanta i egen rätt, lämnade till någon förmodad forskarkollega eller brukare att dra nytta av på valfritt sätt?

Måste vissa underförstådda innebörder eller särskilda referensramar tas för givna för att dra tolkbara tankelinjer till vad som faktiskt sker i pedagogiska praktiker eller att förklara bakgrunder till faktiska omständigheter? Måste omfattande normativ samsyn föreligga för att rätt förstå värdet av vad som rapporteras? Är det okänsligt av en utomstående att reagera på nämnda syftesbeskrivningar med ett uppfordrande ”Varför då?”?

Normativism i forskning är ett komplext fenomen och begrepp, och jag vill här bara kort peka på en vanlig dubbelhet i både syften och utfall. Som den kanske mest typiska hållningen uppfattar jag alltså att utan vidare ansluta till statliga ambitioner enligt aktuella utredningar och styrdokument, och att se som forskningens givna uppgift att befrämja detta. Alternativt kan det vara fråga om att låta forskningen utgå från någon uppskattad idé på fältet, något personligt etiskt rättesnöre eller numera kanske något identitetspolitiskt intresse.

Ibland blir detta närmast övertydligt som i den slags ”praktiknära” forskning där en lokal strävan inom någon enskild miljö oproblematiserat får ange den direkta utgångspunkten och omedelbara målinriktningen. Forskningens själva poäng, från början till slut, blir att bidra till i någon mening bättre praktik på just detta enskilda fält, gärna enligt åsikter bland dem som har sin egen verksamhet där, snarare än i fördjupad reflektion utifrån bredare ämnesbaserade frågeställningar.

Att pedagogisk praktik är centralt referensbegrepp för pedagogisk forskning är jag helt överens om, men då inte som någon enskild miljöbeskrivning utan som teoretiskt grundbegrepp. Och att pedagogisk teori gäller pedagogisk praktik tror jag är en enkel och fruktbar tankefigur att utgå ifrån, men det innebär givetvis inte att den vetenskapliga kunskapsbildningen skulle underordnas särskilda externa syften.

Beträffande normativismens funktionella effekter vill jag likaså peka på två typiska utfall, kopplade till både extern och intern relevans. Det ena är att sådan forskning gärna kultiverar lågt hängande frukter att vällustigt plocka för dem med annan normativ övertygelse, något som vi sett många exempel på i skolpolemiken under senare år. Pedagogers välvilliga förhoppningar kan då tolkas som politiskt korrekt vetenskaplig slapphet till förmån för allmänt flum. Förvisso befogat ibland, vanligen dock utifrån viss profilerad agenda, ofta helt destruktivt för sakdebatten. I bästa fall möjligen ett memento för sökande

pedagoger med avseende på vilka krafter som faktiskt är i rörelse i den ideologiska kamp om skolan som pågår med full kraft sedan länge.

(Ett exempel kan antyda också vilken debattnivå i offentligheten som kan få råda då normativismen tappat all sans och måtta: I en gästcolumn om *public service* på ledarsidan i en av landets största morgontidningar (SvD 220619) får en emeritaprofessor i spanska tillfälle att också ge en släng åt pedagogikforskningen. Hon framför att under decennier ”har skattebetalarnas pengar generöst finansierat” detta ”rakt igenom politiserade fält”, men utan att komma till rätta med det praktiska problem hon vill se löst. Även bortsett från det pretentiösa i utfallet är det betecknade hur blind normativism kan tappa i logik när förhatlig politisering ändå självklart ska verka för politiska mål. Den vetenskapligt mer adekvata frågan däremot, om hur pedagogikforskningen fullgör sitt syfte att öka förståelsen av varför exempelvis vissa politiska mål inte realiseras, ligger uppenbarligen utanför den propagandistiska diskursen. Ett bemötande på samma nivå kunde vara att undra hur hennes egen säkert högt kvalificerade forskning bidragit till att förbättra det spanska språket. I övrigt kan begrundas att min avsedda replik om pedagogik avvisades av ledarredaktionen.)

Att opportunistisk normativism är vanligt i samhällsdebatten och än mer i partipolitiken tycks numera ofrånkomligt, och det kan kanske förtydliga typiska spridningseffekter. Inför ansvarsutkrävande talar man där gärna om hur eländiga konsekvenser av tidigare beslut inte var ”syftet”, och hur detta ska rättfärdiga att man ”inte såg det komma”. Klyschorna om att nuläget är ”oacceptabelt” visavi syftet behöver då inte heller riktas mot egna försummelser och oförmåga att hantera besvärande frågor om styrd orsak och verkan, en än mer behaglig hållning om oppositionen fungerar på samma sätt. Normativismen utnyttjas för att komma undan sakliga men besvärande förklaringar – också till uteblivna konsekvenser – som annars kunnat bidra till att bygga upp en erfarenhetsgrund inför framtiden.

Ett annat utfall av normativism i forskningen är att det så oerhört lätt leder till metodologiska hållningar där vetenskapens *kritiska* uppgift överflygas eller direkt motverkas. I stället för att inta en sakligt deskriptiv eller explanativ hållning till de empiriskt granskade fenomenen, för att på *sådan grund* rikta sökarljuset mot (i bästa fall brett disciplinärt omfattade) ämnesnormativa ställningstaganden (kanske med moralfilosofisk fördjupning via ämnets kraftfulla potentiella klassiker), vidareförs i sådan pedagogologi en ljummen soppa av tyckanden och förvaltningspolitisk underdånighet.

I dess mer uterade former har vi att göra med en i oskuldsfull normativism marinerad pedagogologi, som kan verka närmast oberörd av vetenskapliga självklarheter som att granska sitt studieobjekt för vad det är snarare än vad man vill att det ska vara, observerbara förhållanden snarare än enskildas uppfattningar, ambition att faktagrundat förklara snarare än förhoppningsfullt föreskriva. Utan krävande ansträngningar att nå principiella slutsatser via brett

utbyte av kollegial kritik och förnyade studier, står pedagogologen som någon slags legitimerad protokollförare över de externa källornas önskemål och ”informerarnas” upplevda besvär och glädjeämnen.

I snävt metodstyrda studier sammanställs och tolkas vad respondenterna haft att berätta. Av den ”teoretiska grund” som kan förväntas i forskning blir mest att lyfta fram ett antal begrepp som enligt dagens uppburna namn kan anses viktiga. Koncentrerat eget tänkande om vad saken egentligen gäller, såsom förvisso ofta svårfångad problematik i berörd pedagogisk praktik, riskerar att ersättas av hänvisningar till färdigförpackade abstraktioner. Intrycket blir lätt att det är de omhuldade begreppen som ska tolkas snarare än den faktiska verklighet som väl trots allt avses bli ”beforskad”.

Dragen till sin spets saknar pedagogologin både praktisk och teoretisk relevans för pedagogikens mer grundläggande problematik, och den tycks obekymrad om ämnets samlade utveckling. Man hänger sig åt det som råkar föreligga i aktuell miljö, det artificiellt faktiska som till synes opåverkat av historiskt givna samhällseliga, politiska och ideologiska villkor bara tycks finnas där att ta del av och bedöma. Pseudo-konkret empiri knyts till utvalda abstrakta begrepp utan egentliga försök att lyfta analysen vidare till fördjupad förståelse på det tankekonkretas sammanhållna nivå.

Till detta bara ett tips till läsare som tycker pedagogologin borde förtydligas bättre; läs gärna utlysningstexten till aktuell Debatt 2022. Här identifieras viktiga utlöpare från den pedagogologiska forskningen i Sverige, alltifrån den rutintänkta motsättningen mellan teori och praktik, över den okritiskt heteronoma hållningen till ”lokala förväntningar” och ”nyttiga kunskaper”, till den teknologiska drömmen om ”bevisad effekt” som ersättning för lärares professionella kunnande.

## SÅ VAD KAN GÖRAS?

Den som uppfattat min kritik av pedagogikforskningen ovan som bara en allmän lamentation vore väl inte förvånad om jag nu skulle avsluta genom att sadla någon välryktad käpphäst och föra fram en rad personliga önskemål. Med lättsmält hänvisning till det välkända ”starflockbeteendet” kunde jag ju rätt svåremotsagt tycka att det finns en hel del att önska ifråga om originalitet, kreativitet och vetenskapligt förklaringsvärde.

Jag hade kunnat följa upp med att självkritiskt bedyra att vi är många i min generation som åstadkommit alldeles för lite för ämnets utveckling och betydelse i samhällsutvecklingen. Vi har knappast överlämnat någon kumulativt organiserad kunskapsbas av avancerad förståelse vare sig beträffande pedagogiska dagsproblem eller ödesmättade framtidsfrågor. För att inte skapa otrivsel så här mot slutet kunde jag sedan lyft fram något om alla fina tankar och goda föresatser som ändå ryms i vårt viktiga ämne.

Fast detta hade varit att falla på eget grepp. Det hade varit att ta udden av min tidigare kritik som bara ännu ett uttryck för personbunden normativism och lam anslutning till pedagogologins spelplan. Framför allt hade det varit att inta en oförsvarligt överslätande hållning till den svårartade situationen i svensk skola och lärarutbildning.

Trots allt tror jag de flesta är överens om att något är fundamentalt problematiskt om ett stort och växande forskningsområde inte förmår uppvisa tydlig progression från ett decennium till nästa. Ett rimligt förhållningssätt är väl då, snarare än att framföra personliga önskemål, att ställa sakfrågor som: Varför har forskningen hamnat där den befinner sig? Var finns en trovärdig arena för metodologisk rekonstruktion? Behövs någon disciplinärt samlande pedagogik? Detta blir förvisso mer krävande, men kan kanske bidra till att objektiva och subjektiva ståndpunkter kan mötas i debatt.

Den första frågan om hur dagens situation kan förklaras är givetvis väldigt komplex och jag inbillar mig inte att mitt inspel här i något avseende är tillfyllest. Mitt begränsade bidrag innebär bara att med en reflexiv hållning söka tentativa svar i intern relation till de problem jag pekat på kring pedagogologin som begränsande yttring inom forskningen. Jag har redan beskrivit en del på mer ytliga nivåer som effekter av ämnesmässig splittring och oreflekterad normativism.

Men förklaringssteoretiskt ser jag pedagogologins livskraft i första hand bunden till strukturellt betingade negativa makt- och kontrollfunktioner i form av vad som med sådana ansatser *inte* blir föremål för genomgripande kritisk analys. Min utgångspunkt är då att särskilt i sammanhang som i analys av den allmänna skolan, då bred samhällsteori behöver kompletteras med explicit statsteori, bör tanken prövas att det deskriptivt negativa, i meningen av den frånvarande omständigheten eller uteblivna konsekvensen, kan ha nog så verkningsfulla effekter (jfr Fritzell, 1987).

Tillämpat här skulle jag säga att pedagogologin i mycket ger uttryck för en typ av *negativ korrespondens* med sådana förvaltningspolitiska intressen, vilka snarare handlar om legitimitet än effektivitet och därmed kan gagnas av att hållas latent. Så kan de verkligt brännande frågorna om skolans och den demokratiska medborgarbildningens villkor relativt styrande ideologier och maktpolitiska strategier förbli otillräckligt bearbetade som grund för verkningsfull vetenskaplig kritik. Likaså kan faktiska tillstånd i praktisk pedagogik förbli underanalyserade som uteblivna eller snedvridna konsekvenser av politiska reformers påstådda syften och mål, och därmed i saklig mening gynna särskilda utomvetenskapliga intressen.

Även om pedagogikforskningens relevansproblem går långt tillbaka har universitetsreformer under senare årtionden knappast gjort saken bättre. Tidens dominerande ideologiska uttryck – nyliberalismens aktiva motstånd mot kollektiva lösningar med åtföljande tidsanda av stark individualism – har fått återspeglingar också inom akademien. Det har handlat om policies som

New Public Management, med dess kontextuella släptåg av kunskapsfientlig prestationsteknologi och uppmuntran av egofixerad karriärism, internt funktionell i form av negerad kollegialitet med vetenskaplig splittring organisatoriskt och innehållsligt (jfr Fritzell, 2018, 2020).

För den som dessutom anstrukits av dagens identitetspolitiska strömningar kan väl redan den inbillade tanken på att underordna sig någon vetenskaplig ”konsensusmall” upplevas som ett veritabelt övergrepp. Inte ens managementideologiernas tal om vikten av att alla i en organisation ”strävar mot gemensamma mål” lär väl övertyga. Men för dem med samhällsteoretisk inblick skulle jag vilja antyda intentionsdjupet i mitt synsätt genom hänvisning till välkända distinktioner mellan fundamentalt olika typer av kollektiv organisering hos exempelvis Durkheim, Weber eller Habermas. Om innebörden av systemintegration hos den senare i detta sammanhang tolkas som kolonisering av vetenskaplig kultur kan detta förstås som instrumentalistisk forskningsorganisation med potentiellt sönderfall av intern disciplinär kunskapsbildning. Således; att ledande företrädare för det ”samlade” kunskapsområdet under lång tid inte förmått ta sig samman till kraftfull argumentation i offentligheten för en demokratiskt likvärdig skola är begripligt men rätt bedrövligt.

Det bör observeras att externaliserad värder relevans i form av anpassning till tidens förvaltningspolitik inte ska förväxlas med självklar tilltro till demokratins grundvalar. Snarare vill jag påstå att disciplinär pedagogik just har som en ytterst väsentlig uppgift att begreppsligt omsätta demokratin internt *som* pedagogik. Eller om man så vill, att problematisera pedagogik som demokratins praktiska uttryck exempelvis i en allmän medborgarskola. En variant av detta kan vara att granska den deliberativa demokratins möjligheter som pedagogisk praktik (t ex Fritzell, 2003a).

I sökandet efter ett verkningsfullt förändringsperspektiv vill jag alltså trogen mitt tema här vända på det pedagogologiska forskningsmönstret som historisk problematik. Hur omfattande denna yttring är och har varit genom decennierna är förstås vanskligt att fastställa, men att döma av de responser jag själv fått, eller snarare inte fått, på mina egna ansträngningar att bedriva pedagogik, så har övervikten för pedagogologi varit mycket stark och uthållig i Sverige.

Redan i det nu forntida arbetet med min doktorsavhandling om den vetenskapliga metodologin i 1900-talets framväxande undervisningsforskning i USA och Sverige blev pedagogikämnets pseudovetenskapliga risktendenser uppenbarade (Fritzell, 1981). Att min ansats inte var direkt normativt anpassad till bättre måleffektivitet i lärarutbildningen och skolans undervisning, utan samhällsteoretiskt explanativ med udden riktad mot det dominerande forskningsparadigmets ideologiska konsekvenser i skola och samhälle, var som att svära i en tätt sammanhållen – i backspeglarna klart pedagogologisk – statskyrka. Inom den egna institutionen, på en lärarhögskola, kunde bemötandet handla om allt från lustiga förslag om någon mer lättillgänglig ”teoretisk

ram” runt mitt omfattande empiriska material till total frånvaro av relevant handledning. Receptionen inom landet i övrigt kan bäst beskrivas som bedövande tystnad. Tursamt nog, vid dåtiden före Internet, kom min avhandling i händerna på kvalificerade läsare utomlands med andra referensramar.

En anledning till att jag nu, trots dessa minnesbilder, vill lyfta fram *pedagogikämnets forskarutbildning* som tänkbar arena för konstruktiv förändring är att jag inte har något bättre att komma med. Men jag vill gärna tro att just disciplinärt orienterad utbildning utgör en såpass avgränsad kontext, som åtminstone i princip kan antas någorlunda fredad från extravetenskapliga inflytanden genom att i väsentlig mån bygga på deltagarnas gemensamma ämnesengagemang. Visserligen i praktiken ett svårt fall av ”hönan och ägget”, för under vilka villkor kan utbildning med sådan karaktär etableras, men det har hänt förr att oväntade omeletter har bakats.

Här krävs igen en reservation för att jag numera inte har någon god bild av existerande pedagogikutbildningar i landet. Den begränsas i stort sett till inferens från vad jag noterar i denna tidskrift och andra media. Så kanske har jag helt missat de framsteg som gjorts på senare tid när det gäller att överskrida pedagogologins inledningsvis kanske ofrånkomliga begränsningar. Måhända är vad jag avser med disciplinorienterad forskarutbildning redan i full blom runt om i landet?

Desto bättre, men min förhoppning här har egentligen ingen bättre grund än en del senare personliga erfarenheter, utomlands men främst när jag under en längre tid hade tillfälle att som ansvarig för en forskarutbildning i landet bidra till doktorandarbeten som sökte nya vägar på olika pedagogiska fält. Fast talande nog hände detta vid en nybildad universitetsinstitution där ledande akademikers ofta välutvecklade fallenhet för strategisk organisering ännu inte till fullo kommit att dominera över kommunikativ kollegialitet. Det var då ganska ofta som jag imponerades av den intellektuella öppenhet och fördomsfria receptivitet inför även svårtillgängliga pensum som doktorander kunde uppvisa i fria seminariebidrag (jfr Fritzell, 2008).

Jag föreställer mig att detta hade koppling till möjligheterna att vidareutveckla olika forskningsmotiv grundade i själva pedagogikämnet. Samtidigt är det svårt att undvika farhågor om vad som händer med sådant engagemang senare i forskarkarriären. Vilka förutsättningar krävs inom snäva forskningsramar för att upprätthålla kreativ forskning och inte hemfalla åt pedagogologisk opportunistik? Hur är långsiktigheten i ett originellt forskningsintresse beroende av stöd från konstruktiva kollegor? Vad krävs för att unga forskare tillsammans ska förmå finslipa specifikt pedagogiska metodologier för bättre disciplinär och – väl att märka – praktisk relevans? Här finns viktiga frågor för någon därtill lämpad pedagogikforskare att närmare granska i syfte att bättre förstå villkoren för ämnets utveckling.

Och i minst lika hög grad en bjudande uppgift för en nationell facktidskrift. Det skulle innebära en tydlig prioritering av löpande meningsutbyte om peda-



gogikens möjligheter som nyskapande vetenskaplig disciplin framför pedagogologisk rapportering. Och varför inte också med fokus på områdets forskarutbildningar? Vidare, om jag får komma med ännu ett lika väl behovsprövat förslag, så skulle det vara att försöka initiera en metadebatt om hur detta negativa faktum av skriande brist på löpande teoretisk och metodologisk debatt i tidskriften kan *tolkas och förklaras*. Inte för debattens skull utan för de högst verkliga och pressande sakproblem inom området som en bred ämnestidskrift rimligen har att belysa så konstruktivt som möjligt. Med tanke på det nuvarande tillståndet i svensk skola och lärarutbildning kunde detta rent av ses som ett indirekt test på forskningsområdets existensberättigande.

Till sist: Jag hoppas att fortsatt debatt kan belägga att min bild av pedagogologins villfarelser på det pedagogiska kunskapsområdet är i grunden felaktig.

## REFERENSER

- Fritzell, Christer (1981). *Teaching, science and ideology. A critical inquiry into the sociology of pedagogy*. Gleerups.
- (1987). On the concept of relative autonomy in educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8(1), 23–35.
- (1996). Pedagogical split vision. *Educational Theory*, 46(2), 203–216.
- (2003a). Pedagogisk praktik som deliberativa samtal. Några steg mot en praktisk-pedagogisk deliberationsmodell. *Pedagogisk kommunikation*, Växjö universitet, Nr 1.
- (2003b). Towards deliberative relationships between pedagogic theory and practice. *Nordisk Pedagogik*, 23(2), 92–103.
- (2004). Pedagogikens fält och disciplinära struktur. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(4), 246–251.
- (2006). On the reconstruction of educational science. *Educational Philosophy and Theory*, 28(2), 129–143.
- (red) (2008). *Att tolka pedagogikens språk - perspektiv och diskurser*. Växjö University Press, Nr 143.
- (2009a). Kvalificerade samtal. Kunskap-mening-bildning. Växjö universitet: *Pedagogisk kommunikation*, Nr 9.
- (2009b). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 191–211.
- (2011). Pedagogikens kris. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(3), 214–230.
- (2018). Skola och skolforskning i tidens anda. *Vägval i skolans historia*, Nr 3. <https://undervisningshistoria.se/skola-och-skolforskning-i-tidens-anda/>

- (2020). Berättelsen om skolan – i en tid av nyliberalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 58-72. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2534/2255>
- (2021). Efterlysning: Disciplinär pedagogik för vetenskaplig autonomi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 122-138. <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/2824/2495>

## Debatt

# Det stora behovet av pedagogisk forskning i högre utbildning

Eva M. Brodin

Lunds universitet

Email: [eva.brodin@ahu.lu.se](mailto:eva.brodin@ahu.lu.se)

Den pedagogiska forskningens relevans för *vem eller vad* är en mycket angelägen fråga inom en arena som ännu inte berörts i denna debatt: Högre utbildning. Jag kommer därför inledningsvis att belysa högskolepedagogikens formering som vetenskap och hur denna utveckling numera löper oberoende av pedagogikdisciplinen med vissa oönskade konsekvenser. Med forskarutbildningen som exempel argumenterar jag för att det disciplinära pedagogikämnet behöver ta mera plats i högskolepedagogikens vetenskapliga formering.

### HÖGSKOLEPEDAGOGIKENS VETENSKAPLIGA ROLL I SVERIGE

Fram till 2000-talet hade pedagogisk forskning om studenters lärande en stark ställning både nationellt och internationellt genom INOM-gruppen ledd av Ferrence Marton (se Marton et al., 2000), och det var i detta sammanhang som jag redan som grundstudent skolades in i vad som då kallades för högskolepedagogisk forskning vid Lunds universitet. Under mina år som doktorand i pedagogik etablerades *Lärande Lund* som en parallell forskningsverksamhet i Martons fenomenografiska fotspår, medan jag själv valde att gå en annan väg med min fenomenologiska avhandling om utvecklingen av kritiskt tänkande i vetenskapsfilosofins historia i relation till nutida perspektiv på kritiskt tänkande i högre utbildning (Brodin, 2007). På den tiden fanns det

alltså ett givet sammanhang för högskolepedagogisk forskning inom disciplinen pedagogik.

En rad händelser under 2000-talets första decennium bidrog dock till att den högskolepedagogiska forskningen tappade fotfästet och att det idag saknas ett sammanhållet fält för forskning om högre utbildning i Sverige (Brodin, 2015; Sonesson & Brodin, 2018). Många av de tidigare pionjärerna inom området gick därför vidare med sin inlärningsforskning i politiskt mer lukrativa spår som banade väg mot skolan och arbetslivet. För egen del valde jag emellertid att fortsätta forska på högre utbildning med huvudfokus på forskarutbildningen, och i brist på nationella forskningsmiljöer inom området byggde jag tidigt upp ett stort internationellt nätverk. Följden blev att mitt vetenskapliga arbete länge har uppmärksammats mer i andra länder där pedagogisk forskning om forskarutbildningen betraktas som högrelevant för akademins och samhällets utveckling. Det högskolepedagogiska fältet är alltså väletablerat internationellt, men den internationella forskningen är grundad i samhällen, utbildningssystem och utbildningspraktiker som bär på sin egen historia och därför många gånger kan skilja sig tämligen radikalt från en svensk kontext. Konkreta exempel på detta är forskarutbildningens längd och examinationsformer (Kumar et al., 2022) samt kompetensutvecklingsstöd till forskarhandledare (Taylor et al., 2020) som varierar mellan olika länder. Detta gör att den internationella forskningen inte alltid är relevant för den svenska högskolepedagogikens vetenskapliga progression.

#### HÖGSKOLEPEDAGOGISK FORSKNING I NY TAPPNING

Parallellt med den tidiga svenska högskolepedagogiska forskningen, som var starkt förankrad i pedagogiken som vetenskaplig disciplin, började enstaka högskolepedagogiska utvecklare bli verksamma och år 2000 hade pedagogiska utvecklingsenheter etablerats vid i princip samtliga lärosäten i Sverige (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). De pedagogiska utvecklarna hade varierande disciplinär bakgrund, men förenades i ett gemensamt intresse i att stödja och utveckla högskolans pedagogiska verksamhet. Bland de pedagogiska utvecklarna utvecklades det tidigt en subkultur där den praktiska pedagogiken värderades högre än den akademiska och vetenskapliga kultur som de verkade inom (Lindberg-Sand, under utgivning/2023), men för att stärka den pedagogiska utvecklingens akademiska legitimitet växte den högskolepedagogiska forskningen fram. Den fann den sin grund i den internationella rörelsen *Scholarship of Teaching and Learning*, som främst kännetecknas av att lärare forskar på sin egen praktik i syfte att utveckla densamma, men även i annan praktiknära forskning med högskolepedagogisk utveckling som primärt studieobjekt (Lindberg-Sand, under utgivning/2023).

Mot denna bakgrund har det nyligen uppstått en diskussion om vad högskolepedagogisk forskning är och kan vara. Det är inte längre självklart att

denna forskning kan tillhöra disciplinen pedagogik (Wide, under utgivning/2023), men hos en del företrädare för det ”nya” forskningsområdet råder konsensus att högskolepedagogisk forskning, per definition, syftar till att *utveckla* högskolans pedagogiska verksamhet (Scheja & Bolander Laksov, under utgivning/2023; Wide, under utgivning/2023). Enligt Scheja och Bolander Laksov (under utgivning/2023) ska sådan forskning dock inte förväxlas med högskolepedagogisk utveckling, då den förra kännetecknas av att ha ett uttalat ”teorigenererande” syfte. Som motvikt argumenterar Lindberg-Sand (under utgivning/2023) för att den högskolepedagogiska forskningen inte instrumentellt kan avgränsas till sig själv, eftersom den behövs knytas till akademins övriga forskning och verksamhet som genererar dess innehåll. Självt ser jag ytterligare två problem med att högskolepedagogisk forskning definieras som utvecklingsinriktad och teorigenererande. Med hänvisning till Fritzell (2023) bäddar utvecklingsaspekten för att förstärka den redan rådande ”pedagogologin” som bland annat yttrar sig i att den pedagogiska forskningen opportunistiskt tar avstamp från hur det ”bör” vara och hur detta tänkta ideal uppnås, istället för att vetenskapligt utforska hur det ”är” och förklara varför det förhåller sig på detta vis. På grund av denna normativa utgångspunkt blir den teorigenererande aspekten (som annars hade kunnat förklara sakernas tillstånd) därmed också vetenskapligt svag. Ur ett vetenskapsteoretiskt perspektiv kan det dessutom tilläggas att långt ifrån alla forskningsstudier är teorigenererande men kan ha ett pedagogiskt värde ändå.

#### EXEMPLET FORSKARUTBILDNINGEN

En forskningsöversikt över 2000-talets forskning om svensk forskarutbildning visar att dess inriktningar följer utbildningspolitikens och forskningspolitikens agendor (Brodin & Sonesson, 2022). I brist på tydlig disciplinär förankring i pedagogiken som vetenskap har detta resulterat i att det numera finns en mängd studier om svensk forskarutbildning som primärt utgår från den egna utbildningens praktik, å ena sidan, och en annan växande mängd studier som snarare intresserar sig för vetenskapens eller samhällets utveckling, å andra sidan. Den forskning som bedrivs bidrar därför i regel inte till en sammanhållen vetenskaplig progression som skulle kunna gagna både forskningsområdet och pedagogiken som disciplin.

Självklart är forskarutbildningen inget isolerat fenomen, utan den utgör akademins ”solar plexus” i gränslandet mellan utbildning, forskning och samverkan (Elmgren et al., 2014) och kan därför förstås som ett gränsobjekt som rymmer flera praxisgemenskaper (Bowker & Star, 1999; Wenger, 1998). Till exempel behöver villkoren för doktoranders lärande dels sättas i relation till spänningen mellan olika intellektuella, politiska och ekonomiska agendor (se t.ex. Brodin et al., 2018; Brodin & Avery 2020), dels till det konfliktfyllda maktspelet som emellanåt pågår mellan seniora forskare och ytterligare för-

stärks av forskningens generella villkor idag (Brodin & Sewerin, 2022). Det finns även forskning som syftar till att förstå vissa fenomen i akademien som helhet och därför inkluderar forskarutbildning som en integrerad del i analysen. Exempelvis kan det handla om (o)jämfällighet och genusfrågor i olika discipliner när det gäller andelen kvinnor respektive män som lämnar akademien efter doktorsexamen (Silander et al., 2013). Jag vänder mig således inte emot idén att studera forskarutbildningen utifrån olika disciplinära eller tvärvetenskapliga perspektiv, utan hävdar snarare detta som nödvändigt för att adekvat belysa utbildningens komplexitet, oavsett om problemområdet fokuserar på doktoranden, handledningen, vetenskapen, organisationen, politiken, akademien, samhällslig samverkan, eller relationerna mellan det ena och det andra. Vad som däremot bekymrar mig i forskningen om svensk forskarutbildning är den generella bristen på forskare som är disciplinärt skolade i pedagogik.

Under åren 2000–2020 publicerades totalt 14 doktorsavhandlingar om svensk forskarutbildning, varav en i *Beteendevetenskap och lärande* vid Linköpings universitet och två i *Pedagogik* vid Högskolan i Borås/Göteborgs universitet respektive Linnéuniversitetet. Innehållsmässigt berör dessa tre avhandlingar industridoktoranders lärande (Wallgren, 2007), erfarna forskarhandledares syn på god handledning (Lönn Svensson, 2007), samt rekrytering av doktorander (Sandstedt, 2013), men för övrigt har avhandlingarna författats inom vitt skilda discipliner (Brodin & Sonesson, 2022). Bland de 122 forskningsartiklarna som publicerades under samma tidsperiod har de pedagogiska frågorna en mer framträdande roll (Brodin & Sonesson, 2022), men ytterst få av artiklarna har författats av forskare som är disciplinärt skolade i pedagogik. I tidskriften *Högre utbildning*, som i skrivande stund är nationellt ledande i att publicera artiklar om forskarutbildningen, är dessa författare nästintill obefintliga även när populationen vidgas till ämnesdidaktiker och forskare som har annan disciplinär bakgrund men är verksamma i pedagogiskt arbete. Puskás och Jeppsson (2017) tillhör den senare skaran och har i sin reflekterande fallstudie belyst hur sammanläggningsavhandlingar på engelska har blivit allt vanligare i utbildningsvetenskap och vilka konsekvenser detta får för både forskarhandledningen och den praktiska forskningen om svensk lärarutbildning och skola. Detta problemområde skulle vara värdefullt att studera djupare ur ett pedagogiskt perspektiv, men än så länge har ingen antagit utmaningen, såvitt jag vet.

I internationella tidskrifter finns det också en handfull artiklar om svensk forskarutbildning som publicerats av forskare i pedagogik. Jämte min egen forskning om doktoranders lärande har studierna haft en mängd olika ingångar såsom handledning av internationella doktorander och deras erfarenheter (Silfver, 2018; Silfver & Berge, 2016), handledning av avhandlingar i perifera kunskapsområden (Franke & Arvidsson, 2011), motiveringar till underkända avhandlingar (Stigmar, 2018), kursdesignens betydelse för dok-

torandens lärande av akademiska praktiker (Rönnerman & Kemmis, 2016), doktoranders villkor i olika discipliner ur ett genusperspektiv (Haake, 2011), samt sociala sorteringsmekanismer i doktoranders karriärer (Angervall & Gustafsson, 2016). Därutöver kan tilläggas att en analys av den svenska forskarutbildningens historiska förändringar i disciplinen pedagogik nyligen har publicerats i en internationell antologi (Apelgren et al., 2022), som också ger grund till flera nya pedagogiska problemområden att utforska mot bakgrund av den ”skolifiering” (*schoolification*) som skett av utbildningen. Efter skolifieringen och dess konsekvenser inte enbart gäller disciplinen pedagogik skulle problemet kunna analyseras med flera discipliner och fakulteter inkluderade. Förslagsvis kan en sådan studie då baseras på en disciplinärt komparativ design eller ta ett analytiskt helhetsgrepp om den dynamiska relationen mellan skolifiering och projektifiering (varav det senare vanligen innebär att doktorandprojektet finansieras med handledarens externa forskningsmedel).

Den generella tendensen i forskningen om svensk forskarutbildning är emellertid att denna utbildning allt oftare används som instrument för att förklara fenomen *utanför* utbildningen snarare än att förklara och förstå aktualiteter inom utbildningen i sig. Exempelvis har bibliometriska studier som syftar till att predicera doktoranders förutsättningar att bli framtida ”excellenta” forskare (i termer av hög citeringsgrad) börjat få fäste, vilket även visar sig i den utbildningsvetenskapliga forskning som Vetenskapsrådet numera finansierar om svensk forskarutbildning (Brodin & Sonesson, 2022). Detta leder oss tillbaka till frågan om den pedagogiska forskningens relevans för vem eller vad.

## DEN PEDAGOGISKA FORSKNINGENS RELEVANS I HÖGRE UTBILDNING

Sammanfattningsvis kan det konstateras att merparten av dagens högskolepedagogiska forskning är grundad i ett nyttoperspektiv, där forskningen ska vara relevant för högskolans praktiker och leda till pedagogisk verksamhetsutveckling. Fenomenet är dock inte nytt – utan ett liknande resonemang låg bakom inrättandet av lärarhögskolor under 1950-talet, när staten markerade att de tillhörande professurerna i praktisk pedagogik skulle inrikta sig mot skolans och lärarutbildningarnas behov (Lindberg, 2007; Lindberg, 2018). Beträffande den högskolepedagogiska forskningens betoning på nytta är det emellertid inte statens ideologi som driver denna linje, utan det är de högskolepedagogiska utvecklarna (som delvis även är nyckelaktörer i implementeringen av toppstyrd policy). Men som Lindberg (2018) påpekar karaktäriseras 2000-talet av mångfald både när det gäller pedagogikens ekonomiska intresser och vetenskapliga perspektiv, så vilken pedagogisk kunskapsbildning som egentligen anses vara ”nyttig” är idag en relativ fråga. Samma förhållande gäller högre utbildning. Därför vore det mycket olyckligt

att definiera högskolepedagogik utifrån ett snävt och kortsiktigt nyttoperspektiv, men det är just detta som håller på att ske i Sverige. Vart tar de fundamentala filosofiska frågorna vägen (Dahlbeck, 2022) som ger grund för kritisk självreflektion i all pedagogisk forskning? Vad händer med de historiska studierna (Brodin et al., 2021) som ger kritisk distans till pedagogikens roll i dagens högskola? Hur hanteras akademins komplexa gränsarbete (Lindberg-Sand, under utgivning/2023) och den politiska toppstyrningen som i hög grad påverkar den högskolepedagogik som bedrivs? Kortfattat: Var rymts det kritiska perspektivet som står emot neoliberalismens förhärskande ideologi och skapar förutsättningar för kritisk handling? I den nystartade tidskriften *Journal of Praxis in Higher Education*, med säte vid Högskolan i Borås, finns utrymme för den typen av kritisk diskussion på global nivå med fokus på praxis utifrån den högre utbildningens moral-social-politiska dimensioner (Editors, 2019). Som sådan fyller tidskriften en viktig funktion i den vetenskapliga debatten, men vad jag efterlyser är en bredare *nationell pedagogisk kunskapsbildning* om högre utbildning.

Med varm hand välkomnar jag därför forskare i disciplinen pedagogik att bidra till den nationella kunskapsutvecklingen inom högre utbildning för att på så vis bygga upp både volym och djupare förståelse av vad högskolepedagogisk forskning är och kan vara. I min vision finns en *balans* mellan nationella studier som kan vara praktiktära eller pedagogiskt övergripande, empiriska och/eller teoretiska, historiska och/eller nutidsfokuserade, och som *progressivt* knyter an till varandra bortom det omedelbara nyttoperspektivet. Givetvis följer också en filosofisk och metodologisk pluralism med denna inkluderande ambition. De disciplinärt pedagogiska perspektiven behövs inom detta fält i vardande samtidigt som pedagogikdisciplinen kan återupptäcka en utbildningsdimension som bjuder på många relevanta och pedagogiskt utforskade problem i akademins föränderliga landskap. Mot denna bakgrund är det motiverat att på nytt ställa Asklings (2012) fråga: Vart är den högre utbildningen på väg?

## REFERENSER

- Angervall, Petra, & Gustafsson, Jan (2016). Invited to academia: Recruited for science or teaching in Education Sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 663–678. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066432>
- Apelgren, Britt-Marie, Lindblad, Sverker, & Wärvik, Gun-Britt (2022). Restructuring Doctoral Education in Sweden. I Österlind, Marie-Louise, Denicolo, Pam, & Apelgren, Britt-Marie (red.), *Doctoral Education as If People Matter* (ss. 28–42). Brill.



- Askling, Berit (2012). *Expansion, Själständighet, Konkurrens: Vart är den högre utbildningen på väg?* Göteborgs universitet.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/29313/gupea\\_2077\\_29313\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/29313/gupea_2077_29313_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bowker, Geoffrey C., & Star, Susan Leigh (1999). *Sorting things out: classification and its consequences*. MIT Press.
- Brodin, Eva (2007). *Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].  
<https://portal.research.lu.se/files/5452817/27012.pdf>
- Brodin, Eva M. (2015). The Scholarship of Academic Entrepreneurship in Twenty-First Century Europe: A Swedish Relief Carved Out from Personal Experiences. I Evans, Linda, & Nixon, Jon (red.), *Academic Identities in Higher Education: The Changing European Landscape*, 115–132. Bloomsbury.
- Brodin, Eva M. (2018). The stifling silence around scholarly creativity in doctoral education: experiences of students and supervisors in four disciplines. *Higher Education*, 75(4), 655–673. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0168-3>
- Brodin, Eva M., & Avery, Helen (2020). Cross-disciplinary collaboration and scholarly independence in multidisciplinary learning environments at doctoral level and beyond. *Minerva: A review of science, learning, and policy*, 58(3), 409–433. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09397-3>
- Brodin, Eva M., Bergqvist Rydén, Johanna, Ljungqvist, Marita, & Sonesson, Anders (2021). Historical images of teachers and their underlying ideologies in Swedish academia: Multimodal discourses from 1950 and 1980. *Linguistics and Education*, 63(2021), 100914. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100914>
- Brodin, Eva M., & Sewerin, Thomas (2022). “This is no Eden.” Three generations of researchers coping with team conflicts in an outstanding research environment. *Högere utbildning*, 12(2), 30–44. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3847>
- Brodin, Eva M., & Sonesson, Anders (2022). Forskning om svensk forskarutbildning åren 2000–2020. *Högere utbildning*, 12(2), 78–116. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3528>
- Dahlbeck, Johan (2022). Den pedagogiska filosofins återkomst? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(2), 167–169. <https://doi.org/10.15626/pfs27.02.09>
- Editors (2019). Another higher education journal: Really? *Journal of Praxis in Higher Education*, 1(1), 1–9.
- Elmgren, Maja, Forsberg, Eva, Lindberg-Sand, Åsa, & Sonesson, Anders (2014). *Ledning för kvalitet i forskarutbildningen*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF)/Expertgruppen för kvalitetsfrågor.  
<https://suhf.se/app/uploads/2019/07/Expertgruppen-f%C3%B6r-kvalitetsfr%C3%A5gor-2012-2013-bilaga-6-Ledning-f%C3%B6r-kvalitet-i-forskarutbildningen.pdf>

- Franke, Anita, & Arvidsson, Barbro (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/03075070903402151>
- Fritzell, Christer (2023). Pedagogologins irrfärder på det pedagogiska kunskapsområdet. *Pedagogisk forskning I Sverige*, ahead of print.
- Haake, Ulrika (2011). Contradictory values in doctoral education: A study of gender composition in disciplines in Swedish academia. *Higher Education*, 62(1), 113–127. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9369-8>
- Kumar, Vijay, Taylor, Stan, & Sharmini, Sharon (red.) (2022). *Doctoral Examination: Exploring Practice Across the Globe*. Routledge.
- Lindberg, Leif (2007). Disciplinen och den dubbla kompetensen – Noteringar i anslutning till ett kvalifikationskrav. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2007(1), 26859. <https://doi.org/10.1080/16522729.2007.11803920>
- Lindberg, Leif (2018). Efterord. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 284–287.
- Lindberg-Sand, Åsa (under utgivning/2023). Högskolepedagogisk utveckling och forskning. Gränsarbete kring ett kunskapsområde i universitetets hjärta. En kommentar till Wide samt Scheja och Bolander Laksov. *Högre utbildning*. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/index>
- Lindberg-Sand, Åsa, & Sonesson, Anders (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden: development of a national standards framework based in the scholarship of teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/13583880802053051>
- Lönn Svensson, Anngerd (2007). *Det beror på: Erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Borås]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876803/FULLTEXT01.pdf>
- Marton, Ference, Hounsell, Dai, & Entwistle, Noel (red.) (2000). *Hur vi lär*. 3:e uppl. Prisma.
- Puskás, Tünde, & Jeppsson, Fredrik (2017). Om forskarhandledningens mål, samförfattarskap och meritering: Några dilemman inom det utbildningsvetenskapliga fältet. *Högre Utbildning*, 7(2), 51–62. <http://dx.doi.org/10.23865/hu.v7.1062>
- Rönnerman, Karin, & Kemmis, Stephen (2016). Stirring doctoral candidates into academic practices: a doctoral course and its practice architectures. *Education Inquiry*, 7(2), 93–114. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27558>
- Sandstedt, Thomas (2013). *Om rekrytering i akademien – exemplet prefekter och forskarstudierande*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:621071/FULLTEXT01.pdf>
- Scheja, Max, & Bolander Laksov, Klara (under utgivning/2023). Vad är och vad kan högskolepedagogisk forskning vara? Respons på Sverre Wides debattinlägg. *Högre utbildning*. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/index>

- Silander, Charlotte, Haake, Ulrika, & Lindberg, Leif (2013). The different worlds of academia: a horizontal analysis of gender equality in Swedish higher education. *Higher Education*, 66(2), 173–188. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9597-1>
- Silfver, Ann-Louise (2018). Supervision in the contact zone revisited: Critical reflections on supervisory practices through the lenses of time, place and knowledge. *Postcolonial Directions in Education*, 7(1), 37–61. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/39068>
- Silfver, Ann-Louise, & Berge, Britt-Marie (2016). ‘We are like orphans’: exploring narratives of Lao doctoral alumni educated in Sweden. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 575–588. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107882>
- Sonesson, Anders, & Brodin, Eva (2018, 15-16 maj). Hur kan vi stärka svensk forskning om högre utbildning? Underlag till paneldebatt. *Forskning om högre utbildning*, Lund, Sverige. [https://konferens.ht.lu.se/fileadmin/user\\_upload/conference/fohu/Underlag\\_till\\_paneldebatt.pdf](https://konferens.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/conference/fohu/Underlag_till_paneldebatt.pdf)
- Stigmar, Martin (2019). Learning from reasons given for rejected doctorates: Drawing on some Swedish cases from 1984 to 2017. *Higher Education*, 77(6), 1031–1045. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0318-2>
- Taylor, Stan, Kiley, Margaret, & Holley, Karri A (red.) (2020). *The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice*. Routledge.
- Wallgren, Lillemor (2007). *Mellan skilda världar: En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsforskarskolor*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:132431/FULLTEXT01.pdf>
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wide, Sverre (under utgivning/2023). Vad är och vad kan högskolepedagogisk forskning vara? Ett diskussionsinlägg. *Högre utbildning*. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/index>

# LÄROVERKEN OCH PROGRESSIVISMEN

Bert Mårald

Recension av Samuelsson, Johan (2021). *Läroverken och progressivismen. Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Nordic Academic Press.

Under parallellskolesystemets tid sågs folkskola och läroverk som kontrasterande skolformer. Läroverken, med rötter så långt tillbaka som medeltidens katedralskolor och 1600-talets stiftsgymnasier traderade ett allmänbildande kulturarv. I sin metodik uppfattades de som gammalmodigt slentrianmässiga. Katederundervisning utifrån modellen läxa, förhör, ny läxa med frågor och svar- metoden dominerade. Läroverkskulturen kunde som i Skaraadjunkten Hugo Swenssons romaner glorifieras eller tvärtom som i Ingmar Bergmans och Alf Sjöbergs 40-talsfilm *Hets* demoniseras. Inom folkskollärarkåren, inriktad på medborgarfostran i symbios med folkrörelser och demokratisträvanden mötte reformpedagogiska idéer med utrymme för elevaktivitet större gensvar. Det var en reaktion gentemot katekesrabblande, mekanisk minnesinläring och ensidig grammatik- och årtalsexercis. Skolan borde, hette det, mer likna ett laboratorium än auditorium. I den myllan uppstod vad som benämns folkskoleprogressivism.

Är bilden så ensidig som den utmålats eller var skillnaden mellan skolformerna mindre iögonfallande? Nästlade sig manne progressivismen in även på läroverken är den fråga Karlstadshistorikern Johan Samuelsson ställer i studien *Läroverken och progressivismen. Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Ambitionen är att revidera, åtminstone nyansera gängse uppfattning. Konkreta exempel för att stödja sin tes hämtar han främst från historieämnet. För att perspektivet skall bli klassrumsnära utnyttjas lärarnas egna redogörelser för sin undervisning. Tidsmässigt ligger fokus på mellan-

krigstiden, uträckt fram till besluten om enhets- och grundskola. En huvudkälla utgör de lärarberättelser som 1946 års skolkommision lät samla in. I Samuelssons målsättning ingår att inte bara rang- och provårsläroverk skall uppmärksammas. För representativitetens skull ges mer perifera real- och kommunala mellanskolor och gymnasier plats i undersökningen.

Sedan statens provskola Nya Elementar mist mycket av sin ursprungliga profil fick reformpedagogiken, med inspiration från Ellen Key, fäste vid Whitlockska samskolan och Göteborgs högre samskola. Till dem som verkade för en metodisk förnyelse vid läroverken hörde Nils Hänninger, nordist, undervisningsråd och flitig utgivare av läroböcker och antologier i modersmålet. Han var en moderniseringsivrare med intresset riktat mot USA, vars undervisningsväsen han studerat på plats, 1939 lät han publicera *Ny skola – och gammal*, ett försök att föra in delar av folkskolans arbetssätt i läroverken. Hänninger ingick i redaktionen för den Göteborgsbaserade pedagogiska tidskriften *Skola och samhälle* och var medlem av *The New Education Fellowship*, vars svenska gren döptes till *Förbundet för ny uppfostran*. Samuelsson går vidare och pekar på nytänkande hos välmeriterade, disputerade lektorer. Där återfinns Ernst Söderlund vid Södra Latin, senare professor i ekonomisk historia. Till sammans med Hänninger gav han ut *Arbetsuppgifter i svensk historia för realskolan*.

Andra som presenteras som nydanare är Birger Lövgren vid Södra Latin, Carl Danielsson i Norrköping, Bjarne Beckman i först Skara, sedan Strängnäs, Ragnar Gullstrand i Nyköping, Lundsbergsrektorn Einar Gauffin samt Gunnar Hesselén, Sverker Arnoldsson, Helge Gullberg och Gösta Johansson, alla under en period verksamma i Göteborg, progressivismens kanske starkaste fäste, dock främst inom folkskolesfären. Samuelsson är angelägen att påpeka att reformsinnade pedagoger fanns på mer perifera orter såsom i Värnamo, Eksjö, Filipstad, Arvika, Bollnäs och Skellefteå, där under en period Maj Bosson-Nordbö, senare undervisningsråd, verkade.

Undervisningen i historia blev mer problematiserad men utifrån gängse kanon med nationsbyggande, kungagestalter, krig och utrikespolitik i fokus. Traditionella tvistefrågor som Stockholms blodbad, forskningens skiftande syn på Gustav Vasa, Gustaf II Adolf och Karl XII kunde debatteras. Kvinnliga läroverksprofiler som Beth Hennings, rektor för Stockholms Södra flickläroverk, Greta Hedin vid Göteborgs flickläroverk och Dagmar Lange vid Nya Elementar för flickor, känd som deckarförfattaren Maria Lang, fann inriktningen ensidig och ville ge större utrymme åt sociala frågor och kulturutveckling. Därtill fanns kritik mot att undervisningen sällan nådde fram till nutiden. I sina memoarer skriver södralatinaren Tomas Tranströmer, att aktuella världshändelser knappast berördes men att det var annorlunda i kollegierummet, där andra världskriget också utkämpades.

Latent fanns en politisk dimension i skoldebatten i så måtto att de reformsinnade lutade åt mer vänsterfrälst liberalt håll. Progressivismen med dess aktivitetspedagogik och arbetsskola rönt motstånd och där förekom extrem-

fall såsom dess ihärdige kritiker Georg Brandell, pedagogiklektor vid Uppsala folkskoleseminarium. Han hamnade så långt ut i den politiska öknen att han 1947 publicerade den nazivänliga och famösa *Hitler och hans verk*.

Johan Samuelssons bok innehåller flera olyckliga formuleringar som skulle kunna upptäckts vid en mer noggrann korrekturläsning. Att Norrköpingsrektorn Carl Danielsson får sitt förnamn stavat ömsevis med C eller K är måhända en petitess. Värre är att Simon Erlandsson, vid 30-talets slut redaktör för Tidning för Sveriges läroverk, läroboksförfattare och senare rektor för Nässjö läroverk, fått sitt namn omkastat till Erland Simonsson. Då det gäller de kända akademikersläkterna Weibull och Ahnlund har det blivit hopp mellan generationerna, såtillvida att de korrekta namnen Nils Ahnlund och Lauritz Weibull bytts ut mot Knut Ahnlund och Martin Weibull. Den debattglade ofta förekommande Birger Lövgren har placerats på Norra i stället för Södra Latin. Att det två gånger talas om slaget vid Brömsebro får ses som en horrrör. Av sammanhanget framgår att det inte är freden i Brömsebro som avses utan slaget vid Stångebro.

Att i en tid då lärarna i början av sin karriär ideligen bytte skola – det har talats om undervisningsrallare – placera dem på rätt läroanstalt kan vara problematiskt. Jag blir förbryllad då Gunnar Hesslén, en gång min rektor på Göteborgs Latinläroverk/Hvitfeldtska och hans kollega Sverker Arnoldsson, lektor på Realläroverket/Vasa gång på gång placeras på Göteborgs högre samskola. Förklaringen syns vara att de varit timplärare där och medverkat i skolans årsredogörelser. Erik Brännman placeras på Södra Latin fastän det av notapparaten framgår att han verkade i Gävle, tillhörande skolans profiler. Om Gösta Johannesson är det korrekt att han under 1940-talet verkade vid Göteborgs högre samskola men kanske kunde det ha tillagts att hans lärargärning huvudsakligen var förlagd till hemprovinsen Skåne. Erik Sandberg gjorde förvisso i unga år sina lärospån i Stockholm och Uppsala, men det kunde ha nämnts att hans karriär gick vidare till prestigefyllda rektorat i Falun och Västerås. Det hade varit till fördel om de reformsinnade lärare som ideligen återkommer hade getts en fylligare presentation. Ett motargument kan förstås vara att det inte är personerna som är så centrala utan de innovativa inslagen i sig som källkritik, ämnessamverkan, grupparbeten, studiebesök, exkursioner, småningom beting.

Det var under 60-talet med dess gymnasiereformer dessa företeelser slog igenom, med ledigare stil och med större samarbetsanda mellan lärare och elever. I en intervju 1970 framhöll tre gymnasierektorer de livliga lektionsdebatterna i kontroversiella frågor som kunde förekomma. Som exempel angavs hur en diskussion kunde föras kring Guatemalas politiska och ekonomiska utveckling, fastän få kände till landets geografiska läge.

Trots brister i akribin är det ett intressant forskningsfält Samuelsson beträtt. Det är framför allt de enskilda lärarnas vardagliga undervisningspraxis som belysts. Det är välkommet att den schablonbild vi matats med blir ifråga-

satt. Här föreligger dock ett mörkertal som försvårar att nå full klarhet, då det är osannolikt att lärare lät redovisa sina lektioner lika systematiskt som prästerna sina predikningar.

Hur vittnesgilla mina egna skolminnen är kan ifrågasättas men de hänför sig till senare delen av den period Samuelsson analyserar. Den progressivism jag upplevde på Karl Johansskolan i Majorna, som benämnts Nordens pedagogiska Mecka, var av bästa märke, frigörande, med noggrann kunskapskontroll och strikt disciplin utan ringaste stök. Erik Gunnar Asplund var skolans berömde arkitekt och i dess ledning fanns överläraren Elof Lindälv, som ingick i redaktionen för Skola och samhälle och bland lärarna reformpedagogen Ester Hermansson, medlem av 1946 års skolkommision och nämnd i Samuelssons studie. Här fanns inte mycket gemensamt med den progressivismens flumvariant som grasserade under 70-talet och som Kjell Espmark träffande karikerat i sin roman Lojaliteten. Skall jag sedan betygsätta provårsläroverket Hvitfeldtska, där jag tog studenten 1957, finns inte mycket att säga om progressivism. Den existerade knappast men där fanns andra kvaliteter.

Bidraget från Samuelssons historiska studie till dagens skoldebatt är troligtvis begränsat. Progressivismen är inte så välsedd i en tid då större lärarauktoritet eftersträvas med fokus lagd på kunskap i traditionell mening. Det finns en önskan bland lärare på fältet att få återkomma som ämneskunniga, pedagogiskt insiktsfulla, undervisare i stället för ständigt rapportskrivande coacher.

## Redaktionellt

# Redaktionen efterfrågar bokrecensioner och fakultetsopponentens sammanfattande synpunkter

Under 2023 skulle vi i redaktionen vilja slå ett slag för bokrecensionen och fakultetsopponentens sammanfattande synpunkter som viktiga inslag i tidskriftens totala utgivning. Vi skulle vilja uppmuntra dig som läst en intressant bok av relevans för det pedagogiska kunskapsområdet eller nyligen varit fakultetsopponent på en avhandling att dela med dig genom att skriva några rader och skicka in till oss. Genom att göra det bidrar du till det gemensamma samtalet samt möjliggör för fler att få upp ögonen för nya böcker, avhandlingar och intressanta teman. Vår inbjudan riktar sig till såväl seniora forskare som doktorander. Varmt välkommen med ditt bidrag!

För vägledning kring hur ditt bidrag bör utformas, vänligen se våra författarinstruktioner för recensioner på vår onlineportal:

<https://pedagogiskforskning.se/riktlinjerguidelines/>

Bidraget granskas av redaktionen och ska skickas in via tidskriftens online-system: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/information/authors>

/Redaktionen för Pedagogisk forskning i Sverige



*PfS.*

*Pedagogisk Forskning i Sverige är en vetenskaplig tidskrift som dokumenterar, granskar och debatterar pedagogisk forskning och dess villkor i Sverige.*

*Tidskriften tillämpar granskning enligt dubbel peer review för artiklar. Övriga bidrag granskas av redaktionen.*

Pedagogisk Forskning i Sverige ägs av föreningen SWERA,  
Swedish Educational Research Association.

ISSN1401-6788